

# "Alt ligger på utsiden"

*Elever med mye ugyldig fraværs synspunkter på  
motivasjon for skolearbeid*

Ane Kristin Larsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014



**Tittel:**

”Alt ligger på utsiden”

*Elever med mye ugyldig fraværs synspunkter på motivasjon for skolearbeid*

**Problemstilling:**

*Hvordan mener elever med mye ugyldig fravær at læreren kan bidra til å øke motivasjonen for skolearbeid?*

© Ane Kristin Larsen

2014

”Alt ligger på utsiden”

Ane Kristin Larsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Masterprosjektet tar sikte på å gi et innblikk i synspunktene til elever med mye ugyldig fravær i videregående skole. Studiens mål var å få elevenes beskrivelser av hvordan de mente læreren kunne bidra til å øke deres motivasjon for skolearbeid. Gjennom fordypning i relevant litteratur fremkom det at elevenes synspunkter var mindre belyst og det var et ønske om mer forskning på feltet. Prosjektets problemstilling ble følgende: *Hvordan mener elever med mye ugyldig fravær at læreren kan bidra til å øke motivasjonen for skolearbeid?*

Høyt fravær er en indikator på frafall fra opplæringen (Markussen, 2011; Overland & Nordahl, 2013; Tangen, 2012c; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Den lave gjennomføringen i dagens videregående skole er et dagsaktuelt tema og utgjør et samfunnsproblem som har fått mye oppmerksomhet. I oppgaven redegjøres det for aktuell teori knyttet til at skolen er i kontinuerlig endring, fraværspromblematikk og frafall fra videregående opplæring. Relevant litteratur om relasjonen mellom lærer og elev presenteres, samt teoretiske perspektiver på mestring og motivasjon.

Skolen er i kontinuerlig endring. Samfunnet vektlegger kunnskaper fra utdanning for at elevene skal bli attraktive arbeidstakere. Man kan peke på en dobbeltkommunikasjon fra skolens side ved at de overordnede føringene vektlegger tilpassing for alle. Likevel blir konsekvensene store for de elevene som ikke passer inn i skolens krav og normer. For elever som sliter med å finne sin plass innenfor rammen av fellesskolen, blir følgene ofte høy forekomst av ugyldig fravær, som igjen kan føre til frafall. Det å falle fra opplæringen kan gi uheldige konsekvenser både på et personlig- og samfunnsmessig plan.

Problemstillingen er belyst ved en kvalitativ metodisk tilnærming og det er brukt semistrukturert intervju for å innsamle data. Kvalitativ metode ble hensiktsmessig for å belyse helheten i ungdommenes synspunkter. Undersøkelsens utvalg består av ti elever ved en yrkesfaglig studieretning i videregående opplæring. Lydopptak av intervjuene ble senere transkribert, analysert og tolket med en hermeneutisk tilnærming. I analysearbeidet ble det lagt vekt på en tilnærming inspirert av *Grounded – Theory*. Med andre ord vil det si at litteratur og teori om fenomenet som ble undersøkt, hadde utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet (Dalen, 2011).

Elevene gav inntrykk av at de trivdes godt i skolen. De pekte på vansker i deres personlige omgivelser som avgjørende årsak for at de hadde mye ugyldig fravær. Faktorer som ble belyst var blant annet vansker som følge av; omsorgssvikt, rusproblematikk, ansvarsplikter, depresjon og angstproblematikk. I utgangspunktet forklarte elevene at lærerne ikke hadde innvirkning på deres ugyldige fravær. Derimot ved nærmere refleksjoner beskrev elevene flere kvaliteter de ønsket vektlagt av lærerne. Resultatene kunne dermed tolkes motstridende. Elevene poengterte at lærerne i utgangspunktet ikke var avgjørende for om de var borte fra undervisningen, men samtidig kunne beskrivelsene tolkes som at lærerne hadde en innvirkning. Elevene ønsket seg mer omtenkssomme, imøtekommende og forståelsesfulle lærere, og de indikerte at det ville gi mer motivasjon for skolearbeid. Da elevene beskrev gode lærere, kom ønsket om mer fokus på sosiale og personlige kvaliteter tydelig frem. Ingen av informantene nevnte behov for mer faglige egenskaper hos lærerne.

Flere av ungdommene etterlyste en mer tilgjengelig skolehelsetjeneste. Skolehelsetjenesten kan utgjøre en forskjell for ungdommene med å takle livets påkjenninger og i tillegg mestre skolehverdagen. Forskningen til Katz et al. (2009) påpeker at det for elever som ikke opplever å få støtten de trenger fra sine omgivelser utenfor skolen, er avgjørende å få denne fra sentrale voksne i skolen. Kan man ikke snakke om ting som bekymrer eller er belastende hjemme, må skolen være det stedet elevene kan få den hjelpen de trenger.

Helheten fremkom som større enn enkeltdelene etter å ha sett på datamaterialet hver for seg og sammen. Ungdommenes sårbarhet ble mer fremtredende da man helhetlig så på situasjonen. Spørsmålet ble hvem som skal fange opp dette ansvaret når ungdommene er myndige og regnes som *voksne* i samfunnet. Jeg beskrev dem som *gråsonerelever*, et begrep Tangen (2012c) bruker på elever som ikke har omfattende og åpenbare krav om tilrettelegging, men som har behov for spesiell oppfølging. Dette er ungdommer som har havnet utenfor de eksterne hjelpetjenestene, men som fortsatt har stort behov for hjelp og støtte til å takle påkjenningene fra deres omgivelser.

# Forord

Et masterprosjekt er ferdig og mange fortjener en klapp på skulderen for å ha deltatt i prosessen på ulike måter.

For meg har det vært utrolig viktig å ha en veileder som har hatt troen på meg og mitt prosjekt hele veien. Åse Egge, du har vært uerstattelig, tusen takk! Uten deg hadde ikke oppgaven blitt slik den er i dag. Takk for din tilgjengelighet, faglige tyngde, engasjement og gode konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til prosjektets informanter som åpenhjertelig delte sine beskrivelser, oppfatninger og erfaringer. Jeg er takknemlig for at dere gav av deres tid, det førte til verdifulle bidrag. Tusen takk til den videregående skolens ledelse med en entusiastisk og dyktig rådgiver i spissen. Takk for at dere tok så vennlig i mot meg og lot meg bruke av skolens dyrebare tid til planlegging og gjennomføring av intervjuene.

En stor takk til min samboer som alltid gir gode råd og masse oppmuntring. Jeg er imponert over hvordan du bestandig er like tålmodig. Takk for all korrekturlesing du har gjort de siste fem årene, jeg er evig takknemlig.

Jeg vil også takke venner og familie for at dere har vært forståelsesfulle, lest korrektur og kommet med verdifulle innspill.

Til slutt vil jeg ønske alle mine medstudenter lykke til videre og takke for en flott studietid.

Oslo, mai 2014

Ane Kristin Larsen

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og formål .....	1
1.1.1	Begrunnelse for valg av tema.....	2
1.2	Spesialpedagogisk relevans .....	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Begrepsmessige avklaringer .....	4
1.5	Oppgavens struktur .....	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring.....</b>	<b>6</b>
2.1.1	Avgrensning.....	6
2.2	En skole i endring .....	7
2.2.1	Tilpasset opplæring.....	8
2.2.2	Retten til et godt psykososialt miljø.....	9
2.3	Frafall i videregående opplæring.....	9
2.3.1	Internasjonal enighet om årsaker til frafall .....	10
2.3.2	Frafall fra yrkesfaglig studieretning .....	12
2.4	Fravær .....	12
2.4.1	Ugyldig fravær .....	13
2.4.2	Skulk.....	13
2.4.3	Skolevegring .....	14
2.4.4	Forsentkomming .....	14
2.5	Unges beskyttelses- og risikofaktorer.....	15
2.5.1	Forebygge for å hindre marginalisering.....	15
2.6	Relasjon og sosial kompetanse .....	16
2.6.1	Relasjonen mellom lærer og elev .....	17
2.6.2	Anerkjennelse .....	18
2.6.3	Tillit .....	19
2.7	Samtale med elever .....	20
2.7.1	Mentalisering .....	20
2.7.2	Tilknytning.....	21
2.8	Mestring i skolen.....	22
2.8.1	Self-efficacy-belief.....	23
2.9	Motivasjon.....	23
2.9.1	Selvbestemmelsesteori .....	24
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>26</b>
3.1	Metodiske valg.....	26
3.1.1	Kvalitativ metode .....	26
3.1.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	27
3.1.3	Åpent semistrukturert intervju.....	28
3.1.4	Utarbeidelse av intervjuguide.....	30
3.1.5	Prøveintervju .....	32
3.2	For-forståelse.....	32
3.3	Hermeneutikk.....	34
3.4	Datainnsamling .....	36
3.4.1	Utvalg.....	36
3.4.2	Kriterier for utvelgelse av informanter .....	37
3.4.3	Den praktiske gjennomføringen .....	38
3.4.4	Etter gjennomføringen.....	39
3.4.5	Transkribering.....	39



3.4.6	Begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder .....	40
<b>3.5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>42</b>
3.5.1	Koding .....	43
3.5.2	Analyse og tolkning .....	44
<b>3.6</b>	<b>Validitet og reliabilitet .....</b>	<b>44</b>
3.6.1	Validitet .....	45
3.6.2	Reliabilitet .....	46
3.6.3	Generalisering .....	47
<b>3.7</b>	<b>Etiske hensyn .....</b>	<b>47</b>
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b>Hva trekker ned motivasjonen for skolearbeid? .....</b>	<b>52</b>
4.1.1	Forhold på utsiden av skolen .....	52
4.1.2	Å bli sett .....	57
<b>4.2</b>	<b>Hvordan øke motivasjonen for skolearbeid? .....</b>	<b>59</b>
4.2.1	Anerkjenne og støtte .....	59
4.2.2	Bry seg .....	62
4.2.3	Prioritere oppbygningen av gode relasjoner .....	63
4.2.4	Skape tillitsforhold .....	68
4.2.5	Humor .....	70
4.2.6	Mindre emosjonell støtte i videregående skole .....	71
4.2.7	Psykisk helse .....	73
4.2.8	Elevene gir tilbake .....	73
<b>4.3</b>	<b>Oppsummerende kommentar .....</b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>78</b>
	<b>Kildeliste .....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg 1 Informasjon til skolene .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 2 Informasjon til elev og samtykkeerklæring .....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 3 Intervjuguide .....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>91</b>

# 1 Innledning

I innledningen vil jeg presentere og begrunne masterprosjektets tema og problemområde, samt gjøre rede for formålet med studien. Deretter vil jeg kort drøfte oppgavens spesialpedagogiske relevans, før presentasjon av valgt problemstilling. Avslutningsvis i dette kapittelet gis det en oversikt over oppgavens struktur og oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Det er mange elever som har høyt fravær i videregående skole og dette utgjør en betydelig risikofaktor for frafall fra opplæringen (Overland & Nordahl, 2013). Skolefravær er et sammenfattende problemfelt og det er få tilfeller der man kan peke på kun *en* forklaring som årsak til fraværet (Kaspersen, Bungum, Buland, Slettbak & Ose, 2012).

De aller fleste elevene som går ut av grunnskolen begynner rett i videregående opplæring, selv om forskning påpeker at en del avgangselever i grunnskolen har mye fravær som igjen påvirker motivasjonen. Dette gjør dem sårbare for å mislykkes med de økte kravene som møter dem i videregående skole (Tangen, 2012c). Tall fra Utdanningsdirektoratet (2013) viser at nærmere 98 prosent av 16-åringene som avsluttet grunnskolen våren 2011, var i videregående opplæring 1. oktober samme år. Selv med de høye tallene for elever som startet i videregående, har 17 prosent av landets ungdommer i alderen 16 til 25 år, verken fullført eller bestått videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vibe et al. (2012) påpeker at sannsynligheten for at elevene består, synker med blant annet økende fravær. Motsatt viser de til hvordan muligheten for å fullføre opplæringen forsterkes når de unge trives, er motiverte og har høye utdanningsambisjoner. I formålsparagrafen fra opplæringsloven jf. §1-1 femte ledd står det; ”elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringsloven, 1998). Det er vanskelig å treffe alle elevene med målene fra opplæringsloven. Læringsutbyttet er for mange ikke tilfredsstillende og enkelte elever opplever skolegangen som så problematisk, at det blant annet resulterer i mye ugyldig fravær (Overland & Nordahl, 2013).

”Begrepet skolelivskvalitet refererer til barns og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid” (Tangen, 2012a, s. 152). For å forstå elevenes skoleliv må man se på hele livssituasjonen. Gjennom å lytte til elevene kan man opparbeide seg viktig innsikt i deres erfaringer, behov og forventninger (Tangen, 2012a). Elever som mistrives i skolen kan risikere å ikke få utnyttet sitt læringspotensial, som igjen kan medføre at de kommer inn i en negativ utvikling- og læringsspiral (Befring, 2012). I den generelle delen av læreplanen står det at alle skal kunne oppleve glede ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2006). Overland og Nordahl (2013) poengterer at vi aldri tidligere har vært i en situasjon der kvaliteten på utdanningssystemet har vært så betydningsfull for unges fremtid som den er i dag. Derfor er det oppsiktsvekkende at så mange står i fare for å mislykkes i sin opplæring.

### **1.1.1 Begrunnelse for valg av tema**

Valg av tema springer ut fra en generell interesse for ugyldig fravær i videregående skole, som er et tidsaktuelt og omdiskutert problemområde. Jeg ble spesielt oppmerksom på ugyldig fravær etter praksisperioder i videregående skole. Jeg merket meg hvordan noen elever med mye ugyldig fravær generelt, hadde overraskende sterkt oppmøte i undervisningen til enkelte lærere. Elevene var kanskje ikke tilstede i det timen begynte, men de kom og var delaktige i undervisningen. Jeg ble interessert i å få en innsikt i elevenes synspunkter omkring årsakene til dette. Hva gjorde disse lærerne annerledes, og kan man lære noe av det for å øke elevgruppens motivasjon for skolearbeid?

I litteratur om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, fant jeg til stadighet et uttrykt ønske om mer forskning: ”Å søke innsikt i disse elevenes skolelivskvalitet – hvordan de opplever skolelivet, inkludert deres oppfatning av skolens verdi for egen framtid – er derfor en viktig oppgave for både praktikere og forskere” (Tangen, 2012a, s. 153). Eller ønsket om: ”kvalitative kontekstuelle studier der en lytter til de unge selv” (Tangen, 2012c, s. 659). Federici og Skaalvik (2013) pekte på hvordan forskning poengterer viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev for elevenes motivasjon, innsats og velbefinnende i skolen. Samtidig fremhever de hvordan det gjenstår mange ubesvarte spørsmål som bør belyses gjennom fremtidige studier: ”Det er også behov for intervjustudier for å studere [...] elevenes oppfatning av hva som karakteriserer en støttende lærer” (Federici & Skaalvik, 2013, s. 62).

Fravær- og frafall problematikken i videregående opplæring kan sies å være et aktuelt og omdiskutert problemområde. Det oppleves som om at artikler om temaet publiseres opp til flere ganger i uken i landets aviser, noe som tyder på at temaet er engasjerende og aktuelt for mange. En avisartikkel med tittelen *Fritt frem for skulk* hentet fra Aftenpostens A-magasin (14.03.2014), vektla at det tilsynelatende er fritt frem for skulking i dagens videregående skole. Artikkelen påstår at hver elev i snitt er borte fire uker i løpet av et skoleår og at skolen med det er blitt et bekvemt oppbevaringssted for mange elever (Aasheim & Aarnes, 2014). Artikkelen viser til erfaring fra ulike videregående skoler. Rapport fra en skole indikerer at flere av elevene sliter med skolevegring og mange av dem har vansker av psykisk art. Skolens rektor forklarer at elevene kjenner på det enorme presset for å lykkes og sliter med motivasjonen når de ikke får det til (Aasheim & Aarnes, 2014).

## 1.2 Spesialpedagogisk relevans

En stor del av vårt liv er det forventet at vi tilbringer i skolen. Dette forplikter at skolesystemet kan levere en opplæring som alle elever vokser på og har nytte av (Overland & Nordahl, 2013). Når skolen ikke evner å tilrettelegge slik at elevenes muligheter realiseres, kan dette resultere i svake kunnskaper og ferdigheter som kan medføre til en uheldig utvikling. Fører vanskene til mye ugyldig fravær som igjen kan lede til frafall fra opplæringen, vil ikke konsekvensene kun være et problem for den enkelte elev, men vil også muligens gi følger for samfunnet. Ikke bare opplever den enkelte å falle utenfor forventede rammer, men samfunnet erfarer verdifulle tap av nødvendig kompetanse (Overland & Nordahl, 2013).

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode læring-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte [...] vansker og barrierer i sin læring og utvikling” (Tangen, 2012b, s. 17). Den spesialpedagogiske innsatsen er helt sentral i forebyggingen av ugyldig fravær da det for elever som vegrer seg for å være i skolen er betydningsfullt å bli møtt med tillit, trygghet, anerkjennelse og tilhørighet. Gjennom arbeid med dette vil potensialet for læring og utvikling kunne frigjøres og med det realiseres plikten og retten til opplæringen i samsvar med intensjonene (Overland & Nordahl, 2013).

## 1.3 Problemstilling

Med grunnlag i masterprosjektets bakgrunn og formål som er skissert tidligere, er det formulert følgende problemstilling:

*Hvordan mener elever med mye ugyldig fravær at læreren kan bidra til å øke motivasjonen for skolearbeid?*

## 1.4 Begrepsmessige avklaringer

På bakgrunn av problemstillingen presiseres her noen sentrale begreper brukt i oppgaven. Nærmere beskrivelser av masterprosjektets relevante områder, vil det bli grundigere redegjort for i oppgavens teoretiske forankring, kapittel 2.

Begrepet fravær og hva som betegnes som høyt fravær i videregående opplæring, må vurderes i henhold til opplæringsloven jft §3-3(2.1.3) samt skolens reglement (Opplæringsloven, 1998). Alle elever med mye fravær kan komme i faresonen for å falle fra videregående opplæring før den er fullført (Overland & Nordahl, 2013).

Begrepet *ugyldig fravær* blir brukt i oppgaven for å poengtere at elevene velger å være borte fra skolen til fordel for noe annet. Ugyldig fravær brukes som samlebetegnelse på forekomst av udokumentert fravær som blant annet; skulk, skolevegring og forsentkomming.

*Øke* handler om at noe skal vokse eller bli større. Det sees i forhold til motivasjon som er en drivkraft mot noe, i denne sammenheng drivkraft for skolearbeid. *Motivasjon* kobles ofte sammen med bevegelse og forandring. Målsettingen bak motivasjon er at man skal forflytte handlingen i en spesiell retning (Börjesson, 2013).

*Skolearbeid* er i denne forbindelse brukt som en samlebetegnelse på det å møte opp på skolen og utføre det som er forventet for en elev i videregående opplæring. Kort forklart kan skolearbeid forstås som å være tilstede både fysisk og mentalt.

## 1.5 Oppgavens struktur

Masteroppgaven har 5 kapitler. Dette kapitlet har gitt en kort presentasjon av prosjektets bakgrunn, formål og spesialpedagogiske relevans før fremstilling av valgt problemstilling. Videre fulgte begrepsmessige avklaringer før denne delen om oppgavens struktur og oppbygning.

I kapittel 2 belyses faglig bakgrunn, nyere forskning, aktuelle offentlige utredninger og føringer som er relevante for prosjektets tematikk. Her blir det gjort rede for det teoretiske grunnlaget for forståelsen av problemområdet prosjektet tar for seg.

I kapittel 3 presenteres valg av metode, gjennomføringen av undersøkelsen og fremstillingen av data. I denne delen gjøres det rede for oppgavens validitet. Før-forståelsen sees på som et relevant fenomen, samt drøfting av etiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres, tolkes og drøftes datamaterialet med bakgrunn i teorien på området, samt i lys av ny teori, relevant etter gjennomført undersøkelse. Datamaterialet presenteres slik at det reflekterer rundt prosjektets problemstilling. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende kommentar.

Kapittel 5 inneholder en kort avslutning med avrundende svar på prosjektets problemstilling, samt noen refleksjoner rundt veien videre.

## 2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for prosjektet, samtidig begrunnes de sentrale begrepene oppgaven baseres på. De overordnede teoretiske perspektivene utfyller og utfordrer hverandre. Delen starter med en beskrivelse av de teoretiske avgrensningene, sammen med en redegjørelse av hva som følger i kapittelet.

### 2.1.1 Avgrensning

Teorien som er vektlagt i oppgaven ses som relevant på bakgrunn av problemstillingen. Prosjektets problemfelt er stort og inneholder mange tematikker innenfor flere områder. Jeg har vektlagt tematikken rundt; hvordan skolen er i kontinuerlig endring, før redegjørelse av tilpasset opplæring og retten til et godt psykososialt miljø. Videre presenteres tall og teori om frafall fra videregående opplæring. Deretter legges det frem funn fra internasjonale studier om årsakene til frafall, før det ses nærmere på frafall fra yrkesfaglig studieretning. Fravær belyses med vekt på ugyldig fravær i form av skulk, skolevegring og forsentkomming. Det gjøres kort rede for tematikk om elevgruppens beskyttelses- og risikofaktorer, før denne delen avgrenses til å se på hvordan forebygge for å hindre marginalisering.

En stor og vesentlig del av prosjektets tematikk handler om relasjonen mellom lærer og elev. Denne delen blir først belyst ved å se kort på sosial kompetanse, for å forstå hvilken rolle denne kunnskapen spiller for utviklingen av relasjoner. Så vektlegges teori omkring relasjonen mellom lærer og elev. Videre teoretiske perspektiver innenfor feltet avgrenses til å omhandle anerkjennelse og tillit. Tematikken rundt det å samtale med elever ses på som relevant innenfor problemfeltet. Her avgrenses det til å kort presentere de teoretiske perspektivene mentalisering og tilknytning, sett i forhold til møtet mellom lærer og elev.

Mestring i skolen ses som relevant ut i fra problemstillingens tematikk. Mestring er et omfattende felt og oppgaven begrenses til å ta for seg teori om tro på egen mestringsevne i form av en kort innføring i *Self-efficacy-belief*. Motivasjonsteori presenteres helt til slutt i kapitlet. Etter en kort generell innføring, avgrenses motivasjonsdelen ved å redegjøre for selvbestemmelsesteori. Valget er tatt fordi dette ses som relevant for elever med mye ugyldig fravær og deres motivasjon for skolearbeid.

## 2.2 En skole i endring

Skolen er en kompleks og sammensatt organisasjon som er en del av og avspeiler forhold i samfunnet for øvrig. Både skolen og lærerrollen pålegges stadig nye funksjoner og oppgaver. Det foregår også mye og til dels omfattende endrings- og utviklingsarbeid kontinuerlig i skolen (Damsgaard, 2007). I dag ses det som viktig å lykkes i skolesystemet både på et personlig og samfunnsmessig plan. Da med tanke på de mulighetene man opparbeider seg gjennom skolen som kvalifiserer til videre utdanning eller yrkeskarriere (A. M. Aasen, 2012).

Evnen til å tilegne seg det skolesystemet formidler, er inngangsbilletten til høyere trinn innenfor utdanningssystemet. Det betyr at dersom en elev ikke makter å tilegne seg skolens innhold eller å etterleve skolens normer, så er det elevens evner og anlegg, eventuelt elevens lite stimulerende hjemmemiljø som først og fremst kommer i fokus, og ikke skolens måte å fungere på. (P. Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002, s. 147)

P. Aasen et al. (2002) forklarer at skolens innhold er et utvalg fra de dominerende samfunnsgruppenes kultur. Det betyr at noen elever vil gjenkjenne det de møter i skolen i større grad enn andre. Videre påpekes det at elevene som gjenkjenner det de møter, vil få bedre karakterer, ha større trivsel og gå lengre i utdanningssystemet. A. M. Aasen (2012) refererer til Mellin – Olsen og Rasmussen da hun presenterer begrepet *dobbeltkommunikasjon*. I begrepet ligger forståelsen av en skole med like muligheter for alle på ene siden. På andre siden motsettes visjonen da det iverksettes sanksjoner for elever med vanskeligheter for å følge skolens normer, krav og forventninger. For elever med mye ugyldig fravær er dette begrepet relevant ettersom de som regel ønsker å gå på skolen, samtidig som de ikke mestrer kravene som forventes. De faller gradvis fra opplæringen selv om det i skolens føringer hevdes at den skal tilpasses etter elevenes forutsetninger, mål og muligheter (A. M. Aasen, 2012). Ønsket om en fellesskole med lik mulighet for alle til å lykkes ligger sterkt implementert i nasjonale føringer (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Likevel er forskjellene store da forskning indikerer at elevenes sosiale bakgrunn er avgjørende for læring og utvikling i skolen (NOU 2009:18). Foreldres ressurser ved deres utdanningsnivå og økonomiske situasjon har innvirkning på deres barns læringsutbytte i skolen. Bjørnsrud og Nilsen (2012) viser til forskning som påpeker at barn fra familier med svake grunnleggende ferdigheter og arbeidsledighet er svært utsatte når det kommer til utdanning og arbeidsliv. ”Det kan virke som den sosiale arven er med og preger utdanningsløpet til mange elevers læring og utvikling” (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 157).



Lærerne står også overfor store omstillinger i sin rolle ettersom ”de skal finne sin plass og fylle en funksjon i skolen som stadig utsettes for krav om endring” (Damsgaard, 2007, s. 278). Fokuset på læreren som formidler blir erstattet med læreren i en mer veiledende rolle. Med andre ord erstattes den autoritære læreren av den imøtekommende. Selv om det stadig kommer krav om noe nytt, endres lite av den gamle rollen for å imøtekomme det nye. Flere av lærerne kan derfor føle seg overbelastet da endringer til stadighet pålegges, med strammere tidsrammer for gjennomføringen (Damsgaard, 2007).

### **2.2.1 Tilpasset opplæring**

Olsen og Skogen (2014) redegjør for begrepet tilpasset opplæring og peker på at det har en lang historie i norsk skole, selv om begrepet i seg selv er av nyere dato. ”Tilpasset opplæring er et mål skolen skal arbeide mot. Samtidig er tilpasset opplæring et verktøy og et virkemiddel for å øke læringsutbytte hos elevene” (Olsen & Skogen, 2014, s. 101). Prinsippet tilpasset opplæring omtales i opplæringsloven § 1-3 som en opplæring kjennetegnet ved å være tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Tilpasset opplæring var også et betydelig overordnet prinsipp da Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Tilpasset opplæring beskrives i den generelle delen av læreplanverket:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. [...] En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Bjørnsrud og Nilsen (2008) viser til at begrepet og dens plassering i lovverket ikke bare representerer et prinsipp, men også er et overordnet mål for skolen. Tilpasset opplæring utgjør konsekvenser for valg av arbeidsmåter, organisering, tilrettelegging av læringsmiljø og valg av lærestoff. Dette innebærer i stor grad en individualisering av undervisningen. Utfordringene ved denne individualiseringen kan bli problematisk ved hensynet til inkludering av elevene i det faglige og sosiale felleskapet hvis tilpasningen blir for individrettet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Selv om skolen vektlegger tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring ser det likevel ut ”som om skolen i dag er preget av lærestoff og arbeidsmåter som i for liten grad ivaretar elevenes muligheter for å finne mening med læring til egen hverdag og for forståelse” (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 153). Bjørnsrud

og Nilsen (2008) ser på tilpasset opplæring som et prinsipp, men vektlegger at det også er et formål og virkemiddel i skolen. Det angår alle elever og fungerer som en plikt skolen har overfor elevene. Selv om det ikke er en individuell rettighet som eksempelvis spesialundervisning, er det likevel en individrettet plikt. Dette på grunn av kravet om tilpasning til elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

### **2.2.2 Retten til et godt psykososialt miljø**

Opplæringsloven kapittel 9a omhandler elevenes skolemiljø og poengterer i generelle krav at: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Udanningsdirektoratet, 2010, s. 2). Videre beskrives det psykososiale miljøet som ”de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen” (s. 3). For å tydeliggjøre sammenhengen mellom opplæringslovens formålsbestemmelse og kapittel 9a om elevenes rett til et godt psykososialt miljø, løfter Welstad og Warp (2011) frem begrepene *anerkjennelse*, *verdighet* og *integritet*. ”Disse begrepene kan langt på vei betraktes som fellesnevnerne for det verdigrunnlag som skal prege skolen og det arbeidet som må til for å nå et mål, både innenfor formålsbestemmelsen og innenfor rammen av oppl.kap.9a.” (s. 103).

Arbeidet med det psykososiale miljøet må preges av gjensidighet mellom skolen og elevene. Hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø for den enkelte elev er langt på vei subjektivt (Olsen & Skogen, 2014). Dette forutsetter at man har evne til å leve seg inn i andres situasjon og vise aksept for ulikhet og forskjellighet (Welstad & Warp, 2011).

## **2.3 Frafall i videregående opplæring**

Frafall i videregående skole omhandler elever som startet opplæringen med planer om å fullføre, men som avbryter skolegangen uten utsikt til annen opplæring eller arbeid (Overland & Nordahl, 2013). Det defineres som frafall da man fem år etter påbegynt opplæring har gjennomført mindre enn tre år og ikke lenger er i videregående skole (Markussen, 2011). I Norge har alle rett og plikt til ti år i grunnskolen, samt rett til ytterligere tre år i videregående skole. ”Denne retten ogplikten har sin bakgrunn i at skolen skal bidra til læring og utvikling som både den enkelte er tjent med og samfunnet har nytte av” (Overland & Nordahl, 2013, s. 13).

Videregående opplæring er frivillig. Alle ungdommer som har fullført grunnskolen, har likevel rett til videregående opplæring som skal føre fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. 91,8 prosent av alle 16-18-åringer deltok i videregående opplæring høsten 2012. Det viser foreløpige tall fra KOSTRA 2012. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Det er en del avgangselever fra ungdomsskolen som er lite motivert for å gå videre på skole. Noen av dem har hatt et betydelig fravær tidligere som gjør dem dårlig rustet til å møte kravene i videregående skole og konsekvensen for mange blir at de ikke fullfører (Tangen, 2012c; Utdanningsdirektoratet, 2013). Overland og Nordahl (2013) påpeker at frafall og manglende kompetanse innad i opplæringen ikke bare handler om kvaliteten i skolen, men også at elevene ikke har tilstrekkelig med ferdigheter fra grunnskolen for å mestre videregående skole. Vibe et al. (2012) peker på forskning som indikerer at elevers karakterer fra grunnskolen er den faktoren som har sterkest statistisk sammenheng med sannsynligheten for å bestå og gjennomføre videregående opplæring. Samtidig er ikke gode karakterer alene årsak til en høyere sannsynlighet for å bestå. Forhold som medfødte evner, motivasjon og vilje har betydelig innvirkning. Sammen med rammene rundt eleven som hjemmeforhold og familiens ressurser (Vibe et al., 2012).

Det vil være vanskeligere for ungdommer som ikke fullfører skolegangen å komme inn på arbeidsmarkedet. Ikke bare kan de føle at deres liv er på vent, men frafall fra opplæringen kan i tillegg gi økonomiske konsekvenser (Overland & Nordahl, 2013). Dette viser seg blant annet i form av store utgifter for samfunnet i en tid der man har god bruk for arbeidskraft, mens mulighetene for ufaglærte er minimale. Dette gjelder hvis frafallet fører til svekket arbeidslivstilknytning som kan medføre til belastning av trygdeordningene (Kaspersen et al., 2012). Derfor er det bred politisk enighet ved sterke nasjonale føringer, om å øke andelen elever som fullfører 13-årig skoleløp (Overland & Nordahl, 2013). Et sentralt tiltak mot frafall er at skolen skal være inkluderende og tilpasset hver enkelt elev. I dette ligger differensiering av lærestoffet og arbeidsmåter sentralt, som er uttrykket gjennom tilpasset opplæring for alle elever (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

### **2.3.1 Internasjonal enighet om årsaker til frafall**

Markussen (2011) har studert sammenhengen mellom frafallet fra opplæringen i Norge med frafall fra opplæringen i andre land gjennom internasjonale komparative studier. Fellestrekk i forskningens fire overordnede forhold presenteres kort i det følgende:

*Ulik sosial bakgrunn* tar blant annet for seg foreldres utdanningsnivå. Høyere utdanningsnivå gir større sannsynlighet for at barna fullfører skolegangen. I tillegg spiller foreldrenes holdninger til utdanning og skole en rolle, og om foreldrene selv er i jobb. På tvers av landegrensene er forskere enige i at foreldrenes oppdragelsesstil også har betydning for barnas skolegang. En autorativ oppdragelsesstil hvor foreldrene fremstår som autoriteter, gir størst sannsynlighet for vellykket skolegang (Overland & Nordahl, 2013). Bor elevene også sammen med begge foreldrene gir det større sjanse for å fullføre opplæringen enn hvis man bor med en forelder (Markussen, 2011).

*Tidligere skoleprestasjoner* har en sterk innvirkning på om man fullfører skolen eller ikke. Spesielt gjelder dette for elever i yrkesfag, der man ofte sliter i de teoretiske fagene hvis man har opparbeidet seg et svakt faglig grunnlag fra grunnskolen (Markussen, 2011).

*Faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen* beskriver hvordan undersøkelser fra flere land viser en sammenheng i sannsynligheten for å bestå videregående. Sannsynligheten minsker når elevene har mye fravær, atferdsproblemer eller vegrer seg for å gå på skolen. Motsatt kan man påpeke at sannsynligheten stiger når elevene trives, legger ned en innsats i skolearbeidet og har høye utdanningsambisjoner. Engasjerer og identifiserer ungdommene seg med skolen, har det en positiv innvirkning på sannsynligheten for å fullføre og bestå (Markussen, 2011).

*Den konteksten utdanningen foregår innenfor* forklarer Markussen (2011) at blant annet handler om elevens tilhørighet til stedene der opplæringen foregår. Dette kan dreie seg om tilhørighet til skolen, klassen eller det utdanningsprogrammet eleven befinner seg i. Tilhørigheten har betydning for om elever i risikogrupper for frafall mestrer skolegangen eller ikke.

Selv om utdanningen er lagt opp ulikt i forskjellige land, er det interessant at forskning peker på de samme bakenforliggende årsakene for frafall. Markussen (2011) forklarer at utfallet av videregående opplæring, om skolegangen fullføres og bestås eller om eleven faller fra, kan forstås som et resultat av en prosess startet langt tidligere. ”Når en ungdom slutter i videregående, er dette sjelden en brå og plutselig beslutning. Det er snarere et resultat av et langvarig negativt forhold til skole og utdanning med lavt engasjement og svake skoleprestasjoner” (s. 13).

### **2.3.2 Frafall fra yrkesfaglig studieretning**

Fagene i videregående opplæring bygger videre på ferdighetene elevene skal ha opparbeidet seg gjennom grunnskolen. Da dette ferdighetsnivået er svært differensiert, har også elevene ulik forutsetning for å gjennomføre skolegangen. Statistiske tall publisert av Utdanningsdirektoratet (2013) viser at elever i yrkesfaglige studieretninger har lavere grunnskolepoeng enn elever som tar studiespesialiserende fag. Grunnskolepoeng brukes ved opptak til videregående skole og er et mål på kunnskapsgrunnlaget elevene har med seg fra ungdomsskolen. Poengene regnes ut ved å gange gjennomsnittet av elevenes standpunkt- og eksamenskarakter med ti. Samtlige yrkesfaglige utdanningsprogram ligger under gjennomsnittet i grunnskolepoeng fra antall Vg1-elever totalt, sett bort fra medier og kommunikasjon. Antallet elever som fullfører og består opplæringen er også lavere for elever i yrkesfaglig utdanningsprogram enn ved studiespesialiserende. Mellom 60 og 62 prosent av elevene fullfører og består på yrkesfag, mot 82 og 84 prosent ved studiespesialiserende viser tall fra Utdanningsdirektoratet (2013).

For elevene på yrkesfag ligger det en potensiell risiko for frafall fra opplæringen i overgangen mellom Vg2 og Vg3. Statistikken viser at 24 prosent av yrkesfagelevne i Vg2, ikke var i opplæringen året etter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Av elevene som gikk i Vg2 skoleåret 2010/2011, begynte kun en av tre på opplæring i bedrift. Totalt vil det si at under halvparten av elevene fullfører det løpet de har planlagt å gå (Utdanningsdirektoratet, 2013).

## **2.4 Fravær**

Utdanningsdirektoratet har bestemt at alt fravær skal registreres, både udokumentert og dokumentert. Dette er vesentlig ettersom fravær utgjør en betydelig risikofaktor for senere frafall fra skolen (Overland & Nordahl, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2010). Fravær i videregående skole kan strykes dersom det er dokumentert og innenfor feltene; helse- eller velferd, arbeid som tillitsvalgt, politisk arbeid, hjelpearbeid, lovpålagt arbeid eller representasjon i arrangement på nasjonalt eller internasjonalt nivå (Overland & Nordahl, 2013). Man må dokumentere fravær som skyldes helsegrunner med legeerklæring, fraværet må vare mer enn tre dager og strykes kun fra dag fire. Unntak finnes ved kronisk sykdom eller funksjonshemming da fraværet kan strykes fra dag en. Alt annet fravær registreres som ugyldig fravær (Overland & Nordahl, 2013).

### **2.4.1 Ugyldig fravær**

Ugyldig fravær omhandler alle former for fravær som ikke er dokumentert. Kearney (2008) forklarer at ugyldig fravær kan være en viktig risikofaktor for; vold, skade, rusmiddelbruk, psykiske lidelser og økonomisk deprivasjon. Dalen og Tangen (2012) peker på ugyldig fravær som et av de sikreste bevisene på at elever mistrives på skolen. De mener det er avgjørende at skolen griper inn så raskt som mulig når det forekommer mye ugyldig fravær. Kearney (2008) poengterer at skolehelsetjenesten og andre innad i skolen med kunnskap om ugyldig fravær, må undervise lærere og andre om symptomer på ugyldig fravær og metoder for å minske forekomsten. Det er også viktig at lærerne i denne sammenhengen vender blikket inn på egen praksis og reflekterer rundt sin måte å kommunisere med elevene på og er innstilt på å endre denne (Dalen & Tangen, 2012).

Kearney (2008) påpeker at det å være ugyldig borte fra skolen kan være et forvarsel for dårlig psykisk helse for mange unge. Han påpeker at ugyldig fravær og skolevegring spesielt, vil fortsette å representere et kritisk problemfelt for utdanningssystemet. Selv med stort samfunnsmessig fokus på problematikken omkring ugyldig fravær, er forskning om skulking og skolefravær lite omfattende i Norge (Overland & Nordahl, 2013). Kearney (2008) og Overland og Nordahl (2013) poengterer at en nøkkelfaktor i den uklare forskningen på problemfeltet grunner i manglende enhetlig begrepsbruk. Videre forklarer Overland og Nordahl (2013) hvordan det heller ikke finnes en sentral database som tallfester omfanget av fravær i norsk skole. Dette gjør det vanskelig å få frem et reelt bilde av omfanget av ugyldig fravær i skolen (Kearney, 2008; Overland & Nordahl, 2013).

### **2.4.2 Skulk**

Skulk som begrep handler egentlig om elever i grunnskolen, da de har pliktig oppmøte. Overland og Nordahl (2013) forklarer at det ikke er noen markant forskjell mellom skulk i grunnskolen og ugyldig fravær i videregående opplæring. Forskjellen ligger i hvordan man har rett til videregående opplæring og ikke er pliktig, derfor er ugyldig fravær et bedre begrep. Skulk omhandler hvordan elever av ulike grunner ikke ønsker å delta i undervisningen (Overland & Nordahl, 2013). Flere faktorer kan bidra til skulk, men noen av de som går igjen omhandler lav trivsel på skolen eller i klassen, eller elevene er i opposisjon til autoriteter. De kan ha svak motivasjon for skolearbeid eller oppleve manglende mestring. Elevene med høy forekomst av skulk kan også ha vanskelige hjemmeforhold eller oppleve å

være stresset i skolesammenheng (Løvereide, 2011; Overland & Nordahl, 2013). En undersøkelse Mounteney og Johannessen (2009) gjennomførte blant ungdomsskoleelever i Bergen, fant at skoleskulkere har en større sjanse for å få rusproblemer og psykiske vansker. Undersøkelsen påpeker at disse elevene ofte har store konsentrasjonsproblemer, samt lese- og skrivevansker. Til tross for at ungdommene rapporterer om at de i stor grad skulker på grunn av søvnproblemer, utmattelse og trøtthet, påpeker to tredeler av elevene at de trives i skolen og ønsker å fortsette i videregående opplæring (Mounteney & Johannessen, 2009).

### **2.4.3 Skolevegning**

”Skolevegning er en tilnærming til ugyldig fravær som i større grad retter oppmerksomheten mot emosjonelle forhold” (Overland & Nordahl, 2013, s. 19). Skolevegning omhandler fryktbasert fravær og kan beskrives som å oppleve utrygghet og emosjonelt ubehag ved å være på skolen (Befring & Duesund, 2012). Enkelte elever viser skolevegning ved å ofte være borte fra skolen uten gyldig grunn og uten at det kan ses på som skulk for å gjøre andre ting (Berg, 2005). Kearney (2008) beskriver skolevegning som angstbasert fravær, ofte på grunn av separasjons- eller sosial angst. Videre forklarer han at skolevegning ofte vil vise seg i form av somatiske plager som blant annet; hodepine, mageknip, kvalme, trøtthet og svimmelhet. Unge med skolevegning som opplever somatiske plager lignende de nevnt over, kan selvfølgelig være syke, men ofte er plagene en bivirkning av at elevene er under mye stress (Kearney, 2008). Forblir skolevegning ubehandlet og oversett kan det gi følger for eleven i form av dårlig skolelivskvalitet med liten mulighet for mestring, utvikling og utnyttelse av egne forutsetninger (Berg, 2005).

### **2.4.4 Forsentkomming**

Damsgaard (2007) forklarer at man ved å arbeide med struktur kan medvirke til lavere forekomst av ugyldig fravær i form av elever som kommer for sent til undervisningen. Undersøkelsen hun har gjennomført indikerer at hvordan læreren starter timen er avgjørende for elevenes motivasjon. Signaler som muligens kan minske forsentkomming kan være at læreren er på plass i god tid, er godt forberedt og signaliserer at man vil komme i gang med undervisningen. Man kan gjøre starten av dagen til noe elevene ikke vil gå glipp av, som å vise en aktuell video eller lignende. Det er ikke avgjørende hva man gjør, men at elevene skjønner de etablerte rutineene for at arbeidet er i gang (Damsgaard, 2007).

## **2.5 Unges beskyttelses- og risikofaktorer**

Risiko- og beskyttelsesfaktorer brukes ofte for å beskrive hvordan ulike faktorer i barn og unges omgivelser kan påvirke deres utvikling og læring. Enten ved å beskytte eller utsette personen det gjelder for risiko (Overland & Nordahl, 2013). ”Risikofaktorer dreier seg om noe som forekommer før barnet har utviklet bestemte problemer, eller som kan bidra til å forsterke en negativ utvikling og gi flere problemer” (Nordahl, 2005, s. 109). Hvordan situasjonen er nå og hvilken utvikling den vil ta, kan vurderes ut ifra omfanget av risikofaktorer. Sett i et økologisk delsystem har risikofaktorer en sammenheng med problematferd. Med andre ord kan vi si at når det er risikofaktorer tilstede, øker mulighetene for at den unge utvikler problematferd. I tillegg vil effekten de ulike risikofaktorene har, variere ut i fra beskyttelsesfaktorene i personens omgivelser (Overland & Nordahl, 2013).

Beskyttende faktorer virker motsatt ettersom disse beskytter mot negativ utvikling. Samtidig kan det virke som at risikofaktorene mister sin negative effekt når det er mange nok beskyttende faktorer tilstede (Overland & Nordahl, 2013). ”For de barna som er velutrustede, har en trygg tilknytning og som vokser opp i en velfungerende familie og i et godt nettverk, kan dagens samfunn gi mange muligheter. For barn som allerede befinner seg i risikosituasjon med hensyn til relasjoner, kan samfunnsforholdene oppleves som truende” (Killén, 2009, s. 253). Overland og Nordahl (2013) vektlegger at man kan redusere risikoen for ugyldig fravær ved å utvide perspektivet fra kun å omhandle eleven, til også å ta for seg andre deler av elevenes omgivelser. Videre forklares det hvordan dette vide perspektivet kan medvirke som en beskyttende faktor innenfor skole og hjem.

### **2.5.1 Forebygge for å hindre marginalisering**

Skolen kan fungere som en beskyttende faktor for unge i deres oppvekst, det innebærer også at skolen fungerer forebyggende. Spesielt gjelder dette i forhold til unge som opplever å være utsatt for risiko ellers i livet (Nordahl, 2005). Forebygging omhandler i denne sammenhengen hvordan man aktivt arbeider for å unngå uheldig, eller negativ utvikling for elever i skolen. Som oftest har forebygging alle elever som målgruppe, men i noen tilfeller kan forebyggende strategier avgrenses til å gjelde en bestemt gruppe. For eksempel kan denne gruppen bestå av elever med høy forekomst av ugyldig fravær som er i fare for å falle fra opplæringen. Forebyggingen kan handle om innføring av strategier og etablering av tiltak som vil forhindre utviklingen av ugyldig fravær.



Arbeider man med forebygging mot en avgrenset gruppe er det viktig at man unngår strategier som kan bidra til marginalisering av elevene (Nordahl, 2005). Det er viktig at de strategier skolen velger ikke bør oppfattes som avvikende og stemplende av andre, da marginalisering kan defineres som: ”En prosess som fører til at noen medlemmer av en gruppe skyves ut i utkanten, eventuelt faller helt utenfor gruppen” (Bjørndal & Bojer, 1993, s. 253). Marginalisering handler om hvordan individer og grupper mangler deltagelse på arenaer der det er forventet at de skal være. For eksempel er det forventet at en ungdom i alderen for videregående opplæring, er å finne i videregående skole (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2003).

Da man studerer marginalisering innenfor denne aldersgruppen forklarer Heggen et al. (2003) at man studerer ungdom som har et anstrengt og eventuelt problematisk forhold til disse arenaene. Heggen et al. (2003) indikerer at ungdom som faller utenfor skolen og som muligens ikke deltar i annen form for organisasjons- og arbeidsliv, ikke deltar i forventede aktiviteter. Dermed kan de risikere å miste kontakten med miljøer som er vesentlige for ungdommenes utvikling av sosiale, økonomiske og kunnskapsmessige ressurser. ”Deres bevegelser i tid og rom blir uforutsigbare, bryter med stabile forventninger og aktivitetsmønster” (s. 58). Disse ungdommene lever tvetydig helt på marginene, de er verken *en av oss* eller *utstøtt*. Denne livsstilen kan vekke uro og ambivalens (Heggen et al., 2003).

## 2.6 Relasjon og sosial kompetanse

Sosial kompetanse defineres av Ogden (2009) som:

Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Kunnskapen fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, den er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller nære personlige relasjoner. (s. 207)

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) viser til bred forskning når de forklarer hvordan det mellom oss foregår et kontinuerlig sosialt spill der etablering og opprettholdelse av relasjoner og en god sosial posisjon er viktig. Videre beskriver de det er vesentlig å mestre dette sosiale spillet, da det kan ses på som en viktig brikke i dannelsen av vår identitetsutvikling og livskvalitet. Overland og Nordahl (2013) forklarer at relasjon med andre ord kan vise til hva andre mennesker betyr for deg. ”Relasjonene er et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen

eller den sosiale samhandlingen vi har med andre. Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjon med andre mennesker” (Overland & Nordahl, 2013, s. 128-129). Det er ikke alle som mestrer etablering av relasjoner. Konsekvensen kan bli ensomhet og isolering fra fellesskapet (Nordahl et al., 2005).

Sosial kompetanse er en grunnstein i oppbygning av relasjoner. For å etablere vennskap og relasjoner er det vesentlig å vise sosial initiativ og utfoldelse. Samtidig er det viktig å kunne tilpasse seg andre, slik at de ser på deg som sosialt attraktiv. Liten kontakt med venner på egen alder kan føre til at man kjenner seg ensom og isolert fra et fellesskap. Samtidig har holdningene unge har til seg selv stor innvirkning på relasjonene de danner med andre (Befring & Duesund, 2012). Sosial kompetanse er vesentlig for å fungere på skolen, hjemme, i utdanningsløpet og senere i arbeidslivet. Forskning har også vist at god sosial kompetanse kan bidra til at ungdom er mer i stand til å mestre motgang (Ogden, 2009).

### **2.6.1 Relasjonen mellom lærer og elev**

Det pekes på gjennom flere studier at god relasjon mellom lærer og elev er viktig for utviklingen av elevens motivasjon og læring. Det hevdes at elevens oppfattelse av læreren er av størst betydning for deres motivasjon for skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz, Kaplan & Gueta, 2009; Overland & Nordahl, 2013; Patrick, Ryan & Kaplan, 2011). Videre hevdes det at kvaliteten på denne relasjonen kan få vesentlig betydning for elevens læring og opplevelse av skolen. Lærere som har gode relasjoner til sine elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere med dårligere relasjoner. Samtidig har en positiv relasjon mellom lærer og elev stor effekt på elevenes læringsutbytte (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz et al., 2009; Overland & Nordahl, 2013).

Federici og Skaalvik (2013) skiller mellom *emosjonell*- og *instrumentell støtte*. Emosjonell støtte omhandler hvordan elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt og respektert av lærerne som gjør at de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte går derimot ut på hvordan elevene føler de får konkrete råd og praktisk veiledning (Federici & Skaalvik, 2013). ”Positive lærer-elev relasjoner kan tenkes å ha gode vekstvilkår i klasserom hvor læreren viser elevene omsorg og respekt (emosjonell støtte) i kombinasjon med individuell veiledning og instruksjon (instrumentell støtte)” (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). Forskningen til Patrick et al. (2011) viser at elever som opplever høy grad av emosjonell

støtte fra lærerne, tar oftere initiativ, er mer engasjerte og har høyere utdanningsambisjoner. Når elevene skjønner at læreren ikke er ute etter å ta dem, men er der som emosjonell støtte, etableres det gode forhold (Drugli, 2012; Stephens, 2006). En støttende lærer evner både å gi emosjonell og faglig støtte. Emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon, mens faglig støtte er knyttet til det faglige arbeidet det er forventet at eleven skal gjøre (Overland & Nordahl, 2013). ”Faglig støtte, preget av varme og interesse for elevens mestring, vil bidra til både motivasjon og et godt læringsutbytte for elevene” (Overland & Nordahl, 2013, s. 129).

Drugli (2012) forklarer hvordan man lettere knytter gode relasjoner til noen elever, men at det ikke er sånn med alle. Forskning har vist at sårbare elever opplever dårligere støtte fra lærerne, enn elever som bedre mestrer både det faglige og sosiale (Katz et al., 2009; Overland & Nordahl, 2013). Det er viktig at læreren da er bevisst sitt ansvar med å arbeide for at alle relasjonene skal bli gode. ”Læreren må være bevisst på hvilke følelser og reaksjoner som vekkes overfor enkeltelever, samt ta ansvar for å gjøre noe aktivt dersom man opplever at man strever med en relasjon” (Drugli, 2012, s. 37). Oppsummert kan man si at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. Denne relasjonen er avgjørende for elevenes innsats og graden av utholdenhet. Relasjonen påvirker også hvilke læringsstrategier elevene velger og resultatene de oppnår (Federici & Skaalvik, 2013).

### **2.6.2 Anerkjennelse**

”Å bli sett, hørt og respektert er en nødvendig forutsetning i våre liv. Anerkjennelse, verdsetting og aksept fra andre utvikler vår identitet og skaper mening i livet” (Overland & Nordahl, 2013, s. 131). Alle har behov for anerkjennelse, Overland og Nordahl (2013) mener bekreftelse på vår lengsel etter anerkjennelse legger grunnlaget for arbeidsinnsats og trygghet. Motsatt kan mangel på anerkjennelse føre til at selv den minste oppgave oppfattes som et ork. Sett i et skoleperspektiv peker dette på at lærerens anerkjennelse av elever kan bidra til å øke elevens arbeidsinnsats og deres tro på egen læring (Overland & Nordahl, 2013).

Møtes elevene med mye negative tilbakemeldinger og lite anerkjennelse, kan det medvirke til at elevene får en uklar og negativ selvoppfatning. Da kan det også være vanskelig for elevene

å utvikle selvrespekt. Har man ikke selvrespekt vil det påvirke evnen til å respektere andre (Drugli, 2012). Å gi anerkjennelse gjennom aksept, ros, støtte, blikk, smil, oppmuntring og lignende, er en væremåte overfor elevene som bør ligge dypt forankret hos alle innenfor skolen (Overland & Nordahl, 2013). Behovet for anerkjennelse er sterkt knyttet til en frykt man har for å bli avvist og oversett. Elevenes selvoppfatning er under kontinuerlig utvikling gjennom læring på skolen. Elevene blir kjent med seg selv gjennom tilbakemeldinger og gjentatte samspillserfaringer med mennesker som betyr noe for dem (Drugli, 2012).

”Gjennom kommunikasjon med eleven har læreren mulighet til å bygge opp eller rive ned elevers oppfatning av sitt eget verd. Anerkjennelse fra lærerens side bidrar til tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom lærer og elev” (Drugli, 2012, s. 50).

### **2.6.3 Tillit**

Tillit kan beskrives som et sentralt kjennetegn på gode relasjoner (Drugli, 2012). Kristiansen (2003) beskriver tillit som inngangen til en felles verden. Her kan man dele erfaringer, tanker, gleder og sorger. Tillit åpner for samtaler og samvær som ofte oppleves som viktige. Videre poengterer hun at slike samtaler er vesentlige i undervisningssammenhenger hvor spørsmål om mening og tilhørighet står sentralt. Gjennom et tillitsforhold gis det muligheter til å utvikle seg som menneske og samtidig får man aksept for den man er (Kristiansen, 2003).

I en god relasjon har man ofte gjensidig tillit til hverandre (Nordahl et al., 2005). Den som viser tillit til en annen person, gjør seg også sårbar. Jobber man hardt for å få et tillitsforhold, men opplever å bli avvist, kan man føle seg irritert og såret over situasjonen (Drugli, 2012). I en relasjon mellom lærer og elev kan dette peke på en elev som kanskje ikke er vant med å bli møtt med tillit. Tillit støtter seg til en forutsetning om at man vil hverandre vel (Kristiansen, 2003). Elevene kan virke likegyldige overfor læreren ettersom de ikke forventer at læreren oppriktig vil dem vel (Drugli, 2012). Læreren oppnår tillit ved å være en trygg voksenperson man kan snakke med og stole på. Man må holde avtaler, være forutsigbar og troverdig (Nordahl et al., 2005). Gjennom slike sentrale kjennetegn gjør man seg fortjent til tillit i relasjonen. Nordahl et al. (2005) poengterer at det ikke handler om å være streng eller snill, men at man oppleves som pålitelig og en man kan stole på. Som kjennetegnene ovenfor viser, kan tillit være tidkrevende og vanskelig og oppnå. Samtidig kan et brudd på tilliten svært enkelt ødelegge forholdet man har til hverandre.

## 2.7 Samtale med elever

Med elevsamtale siktes det til systematisk og planlagt samtale med bevisste og overordnede hensikter. I videregående skole er det forskriftsmessig å gjennomføre elevsamtaler og de skal forekomme hvert halvår. Intensjonen med slike samtaler er at de skal være veiledende og være en del av lærerens arbeid med vurdering uten karakter (Engh & Høihilder, 2008).

Lærerne har en god mulighet for å bygge opp relasjonen med elevene gjennom slike samtaler, da det er et mer naturlig rom for eleven å åpne seg (Engh & Høihilder, 2008).

For å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring er det utvilsomt et poeng å kjenne til elevenes forutsetninger, slik som interesser, arbeidsvaner, læringsstrategier og motivasjon. I elevsamtalen blir eleven sett, eleven har lærerens fulle oppmerksomhet, eleven er i sentrum av samtalen. (Engh & Høihilder, 2008)

Börjesson (2013) forklarer at det er i samtalen man får ta del i andres meninger, som tilfører oss kunnskap og utvider vårt perspektiv på virkeligheten. Ofte i samtale med ungdommer starter man med å ta opp ting som ikke fungerer. Å starte en samtale med irettesettelser eller å peke på hva som er galt med en gang, fungerer vanligvis ikke så bra hvis man er på jakt etter den gode samtalen. Starter man en samtale med en slik problemfokusering vil ungdommen muligens føle seg anklaget og kan lett havne i forsvarsposisjon (Börjesson, 2013).

### 2.7.1 Mentalisering

Det finnes flere definisjoner av begrepet, men Skårderud (2008, s. 1066) forklarer at; ”mentalisering dreier seg om at vi alltid fortolker hverandre. Det omfatter det å forstå seg selv og andre – en nøkkelkompetanse i reguleringen av følelser”. I begrepet ligger forståelsen av egne og andres handlinger svært sentralt. Relatert til elever med mye ugyldig fravær er det vesentlig at læreren innehar en god evne til å forstå hvorfor elevene handler som de gjør. Mentalisering sier noe om vår evne til å reflektere over egen og motsatte part sin oppfatning og følelsesinnhold (Lund, 2012). Å mentalisere kan konkretiseres ”til å forstå noe om sinn, som mentale fenomener. Det viser til våre muligheter til å forstå oss selv og å forstå andre” (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010, s. 88).

Man kan se sammenhenger mellom mentalisering og andre kjente begreper som empati, selvrefleksjon og innsikt. Forskjellen er hvordan man ved mentalisering både involverer

refleksjon i seg selv og samtidig forsøker å sette seg inn i tankene til motsatt part (Skårderud et al., 2010). I et lærer- og elev-perspektiv kan det forklares med at læreren ønsker å forstå eleven innenfra, samtidig som læreren forsøker å se seg selv og sin reaksjon utenfra. Med å se seg selv utenfra, siktes det til at man forsøker å forstå hvordan man selv kan oppfattes og tolkes av andre (Skårderud et al., 2010). Elever trenger en lærer som gir uttrykk for å forstå og som evner å sette seg inn i deres virkelighet. I samtalen kan man reflektere over seg selv, samt dele tanker og undring. Først da kan man komme nærmere forståelsen (Johansen, 2006).

Damsgaard (2003) trekker frem hvor viktig det er å være imøtekommende i samtale med elever, samtidig som man er bevisst og reflektert. Det er også viktig å være klar over at hvis man blir for følelsesmessig involvert, vil det sette en stopper for vår evne til å mentalisere (Skårderud, 2008). Det er bra å være klar over dette slik at man kan ha forutsetninger til å trekke seg vekk fra en situasjon som framprovoserer uønsket affekt. Som ansatt ved en skole har man mange relasjoner og det kan være vanskelig å forberede seg på samtalene man møter. Man må fokusere på å være åpen og klar på å takle det man møter hele tiden. Lassen (2012) poengterer hvordan alle møter er forskjellige og krever ulike fremgangsmåter. Det kreves en utvidet evne til empati for å kunne føre god kommunikasjon i alle relasjoner siden elevene har ulike behov.

### **2.7.2 Tilknytning**

Tilknytningsteorien er sentral i forståelsen av mentaliseringstradisjonen. Tilknytningsteorien ble opprinnelig utviklet av John Bowlby (1988). Han mente at følelsesmessig tilknytning til omsorgsgiver har fundamental betydning for barnets psykologiske utvikling (Bowlby, 1988). Denne tilknytningen starter ved at det dannes et spesielt bånd til omsorgsgiver umiddelbart etter fødselen. Bowlby (1988) hevdet at det er kvaliteten på dette tidlige samspillet som forutsetter hvordan barnet vil knytte seg til omsorgspersoner og andre som blant annet læreren senere i livet.

Lund (2012) peker på hvordan negative erfaringer fra ulike relasjoner kan medvirke til at det trygge tilknytningsmønsteret rokkes. Hun mener også at en konsekvens av denne forstyrrelsen kan være nedsatt mentaliseringsevne. Man kan trekke linjer til Bowlby (1988) som mener læreren skaper en trygg base for elevene gjennom god relasjon. Relasjonen bidrar til økt trygghet som gir bedre forutsetning for skaperglede og oppdagelseslyst. Samtidig gir

relasjonen elevene en trygghet i at de kan returnere til læreren for bekreftelse av deres tilknytning gjennom emosjonell støtte (Stephens, 2006). Bowlby (1988) forklarer hvordan det gir elever en sterk følelse av sikkerhet å vite at man har en tilknytningsperson til rådighet. Elevene stoler på at denne personen reagerer hvis man trenger det, og dette oppmuntrer elevene til å fastholde den trygge relasjonen.

Killén (2009) forklarer at unge som befinner seg i situasjoner hvor de er utsatt for truende, utilgjengelig eller uforutsigbar atferd, bruker mye krefter på å forsøke å forstå hvorfor. De følger som regel godt med på det som foregår rundt dem for å være forberedt. Dette gjelder eksempelvis barn av foreldre med rusmiddelproblemer og barn som lever i voldelige omsorgssituasjoner, eller barn hvor foreldrene har psykiske lidelser eller lignende. De unge dette gjelder, vil muligens ha lite overskudd til å investere i sin sosiale og intellektuelle utvikling, eksempelvis på skolen (Killén, 2009). Videre refererer Killén (2009) til forskning som påpeker at unge med opplevd omsorgssvikt, spesielt i de tidlige leveårene, vil ha vanskeligere med å etablere tillit til andre i livet. Man tolker og oppfatter verden på bakgrunn av de erfaringene man har med hjemmefra. Det er med disse erfaringene som grunnlag elevene nærmer seg omverdenen (Killén, 2009).

## **2.8 Mestring i skolen**

I den generelle delen av læreplanverket, Kunnskapsløftet 2006, står det at alle skal kunne oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. Det heter videre at: ”motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Erfaringer med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Befring (2012) mener unge mennesker har forventninger om mestring på mange plan. Mestring er i St. meld. nr. 22, *Motivasjon - Mestring - Muligheter* trukket frem som et av fire hovedområder for å fremme motivasjon for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vises til at elever må ha tro på at egen innsats nytter og gir resultater. For at dette skal oppnås er det avgjørende at de opplever mestring. Forventninger og selvtillit vil bli påvirket av hvilke erfaringer man får. Gjentatte nederlag vil føre til at en forventer nye nederlag og påvirke motivasjonen negativt. Forventet nederlag kan føre til likegyldighet og liten innsats, da det er bedre å skylde på dårlig innsats enn dårlige evner (Kunnskapsdepartementet, 2011).

### 2.8.1 Self-efficacy-belief

Bandura (1997) refererer med begrepet *Self-efficacy-belief* til en mestringsteori som handler om troen på seg selv og sine evner. Denne troen er vesentlig for å kunne organisere og gjennomføre handlingene som kreves for å nå ønskede mål. For elever med ugyldig fravær vil Banduras teori være relevant da den omhandler hvordan tro på egen kapasitet påvirker hva en gjør med sine evner, kunnskaper og ferdigheter, som vil være viktig for motivasjon og læring i skolen (Lassen & Breilid, 2010).

Self-efficacy-belief kan ses på som en form for selvtillit som påvirker hva en vil forsøke å få til, hvor hardt en prøver og hvilke håp man har for å lykkes (P. Aasen et al., 2002). Følelsen av å lykkes i skolen er betydningsfull. ”Dei som meistrar det som blir forventa, også er dei som i størst grad utviklar interesse, motivasjon og vilje til vidare meistring” (Befring, 2012, s. 64). Self-efficacy-belief innebærer at man utvikler forventninger om å kunne oppnå et godt liv i fremtiden. Befring (2012) påpeker at det handler om å ha kontroll over, og bli rustet til å ta aktørrollen i eget liv. ”Dette handlar både om vilje, pågangsmot og tiltru til at det nyttar å satse – og dermed bruke dei kreftene ein rår over på ein målretta måte” (s. 22). Samtidig som man har troen på at man selv kan realisere forventningene man har. Evner man ikke å tro at man selv kan påvirke hva som skjer i livet, kan man for eksempel kjenne seg maktesløs og ende opp som kasteball mellom ulike instanser i samfunnet (Befring, 2012).

Bandura (1997) understreker hvordan selvtillit og positive forventninger spiller en vesentlig rolle i all livsmestring. Oppsummert kan man si at det å lykkes gjennom mestringsopplevelser er hovedpoenget med teorien. Man må ha gode og relevante imitasjonsmodeller. Videre er det viktig å gi oppmuntring ved overtalelse som gir grunnlag for å tro man kan nå viktige mål. Det er vesentlig å tolke trøtthet som et tegn på at man har arbeidet godt (Befring, 2012). Man må ha kontroll på hendelser i livet for å kunne planlegge på kort og lang sikt. Det essensielle er at man har troen på at man kan ha en innflytelse på de faktorene som kan være skjebnesvangre i livet (Bandura, 1997).

## 2.9 Motivasjon

Manger (2012) forklarer at for å forstå læring i skolen, må man ha kunnskap om elevenes motivasjon ettersom det er en sterk drivkraft i all læring. Motivasjon kan forklares som en tilstand som frembringer aktiviteter hos individet. Tilstanden fører aktiviteten i bestemte



retninger og vedlikeholder den. I skolesammenheng forklarer Manger (2012) at den motiverte eleven trives med aktiviteten eller faget, som igjen skaper gode forutsetninger for videre læring.

Man skiller mellom *indre* og *ytre* motivasjon. I ytre motivasjon blir man motivert av forhold på utsiden av en aktivitet, mens i indre motivasjon ligger gleden allerede i aktiviteten.

Læreren kan påvirke elevenes ytre motivasjon gjennom å gi elevene støtte (Manger, 2012).

”Når skoler og lærere anstrenger seg for å øke elevenes motivasjon, forebygges og reduseres også atferds- og læreproblemer” (Manger, 2012, s. 6).

Forskningen til Katz et al. (2009) indikerer at elevers indre motivasjon for skolearbeid er synkende med økende antall år på skolebenken. Spesielt peker de på at dette kommer frem i forbindelse med overganger mellom skoler. Elever vil i løpet av oppveksten ønske uavhengighet i større grad, samtidig trenger de fortsatt sosial støtte i form av relasjoner med andre voksne. Omstillingen fra en relativt beskyttet hverdag i grunnskolen, til et mer åpent miljø på videregående skole med mer selvstendighet og mindre lærerstøtte, kan være medvirkende faktor til at elever opplever mindre motivasjon med økende alder (Katz et al., 2009).

### **2.9.1 Selvbestemmelsesteori**

Selvbestemmelse kan defineres som hvordan man tar sin egen vilje i bruk. Deci og Ryan (2002) forklarer at selvbestemmelsesteori handler om hvordan indre motivasjon baseres på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt. Indre motivasjon sies å være det medfødte drivet man har til å engasjere og utforske egen kapasitet og gjennom det forsøke å overvinne utfordringer. Det vil også være en nær sammenheng mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon. Jo mer kompetent og selvstyrt en elev opplever seg å være for å utføre en aktivitet, desto mer indre motivasjon vil eleven få. Deci og Ryan (2002) mener denne sammenhengen forutsetter to viktige forhold; aktiviteten må være optimalt utfordrende og elevene må oppfatte at de kan påvirke resultatet. De viser til hvordan forskning relativt entydig peker på at jo mer selvstyrt motivasjonen er, desto høyere er også elevens tilhørighet og trivsel på skolen (Deci & Ryan, 2002; Katz et al., 2009).

Selvbestemmelsesteorien kan ses på som en dialektisk modell og legger dermed stor vekt på det sosiale miljøet mennesker lever i. Det vil si at sosiale kontekster enten kan virke støttende

eller hemmende på den naturlige tendensen til aktiv deltagelse og psykologisk vekst (Deci & Ryan, 2002). Teorien peker på tre primære psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd; *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*. Autonomi forklarer vårt behov for å ta egne valg og være initiativtaker i handlingene. Kompetanse handler om behovet for å lykkes, oppnå et ønsket resultat og følelse av å mestre. Tilhørighet refererer til behovet for å etablere gjensidig respekt og tillit til andre. Gjennom det kan man føle tilknytning til andre mennesker (Deci & Ryan, 2002; Katz et al., 2009).

Deci og Ryan (2002) påpeker at opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon. Forskningen til Katz et al. (2009) peker på elevers behov for sosial støtte fra læreren i forbindelse med motivasjon for lekser. Studien viser at elevenes synkende motivasjon kan ses i sammenheng med mangel på det grunnleggende i selvbestemmelsesteorien, nemlig sosial støtte i form av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Samtidig fant de at elever opplever mindre av denne sosiale støtten med økende alder. I en drøfting av funnene peker Katz et al. (2009) på at betydningen teorien har på elevenes motivasjon og utvikling er vesentlig fordi denne formen for sosial støtte kan overføres til å øke motivasjonen også i andre lignende situasjoner.

## 3 Metode

Dette kapitlet omhandler de metodiske overveielsene og avgjørelsene som har formet seg underveis i prosjektet. Metodebegrepets opprinnelige betydning beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som *veien til målet*. Denne beskrivelsen fanger i stor grad hensikten og innholdet i kapitlet, fra masterprosjektets tidlige startfase, til oppgavens fremstilling som ferdigstilt resultat. Som begrep brukes metode generelt om fremgangsmåte for å samle inn, sette sammen og analysere et datamateriale. Man må ta utgangspunkt i fenomenet man ønsker å belyse og samtidig se på hvilke perspektiver som vektlegges, før man bestemmer hensiktsmessig metode (Kvale & Brinkmann, 2009).

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling vil kapitlet begrunne valg av metode samt beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og redegjøre for analysen. Det vil redegjøres for forskningsetikk og aktuelle etiske refleksjoner drøftes. Til slutt vil det reflekteres rundt hvorvidt validiteten er ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Kapitlets første del (3.1 Metodiske valg) vil i stor grad inneholde en mer teoretisk avklaring av valgene som er tatt. Det vil vises til relevante eksempler fra prosjektets undersøkelse, men hovedvekten av eksempler og refleksjoner belyses senere i avsnittet om datainnsamling (3.4).

### 3.1 Metodiske valg

Masterprosjektet bygger på en problemstilling basert på teori som oppgaven søker å besvare gjennom empiri og teori. De empiriske funn og teori drøftes opp mot hverandre for å få en dypere forståelse for valgt tema. Dette kan beskrives som *hermeneutisk metode*, hvor man søker å fortolke og fange inn aktørforståelsen i et videre teoretisk perspektiv (Befring, 2007). For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, basert på semistrukturerte intervjuer av elever i videregående skole med mye ugyldig fravær. Hovedfokus i oppgavens undersøkelse har vært på informantenes beskrivelser. Gjennom deres skildringer etterstrebes svar på problemstillingen. Med dette som grunnlag var det mest hensiktsmessig og naturlig å benytte kvalitativ metode.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 15). Ofte i

kvalitativ forskning er det tilrettelagt for en dynamisk samhandling mellom forsker og den som utforskes (Befring, 2007). Kvalitativ forskningstradisjon bygger på ønsket om å få frem hva personer mener om sine erfaringer, samtidig som man har til hensikt å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) påpeker at kvalitativt arbeid handler om hvordan få en dypere innsikt i livsverdenen til dem som utforskes.

I dette prosjektet er essensen å få informantenes egne synspunkter på sitt ugyldige fravær og hvordan elevene mener læreren kan tilrettelegge for økt motivasjon i forhold til skolearbeid. Oppsummert kan man si at kvalitativ forskning omhandler ord og frie uttrykksformer. Ofte er det ikke noen klar inndeling av forskningsprosessen. Dette medvirker til at blant annet forståelsen, problemstillingen og tolkningene går over i hverandre og inngår i en helhet (Befring, 2007). Dette vil jeg komme tilbake til og utdype ytterligere i avsnittene om forståelse og hermeneutikk (3.2 og 3.3).

### **3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at intervju er blitt en større del av kulturen generelt. Vi er nysgjerrige, ønsker å forklare oss og vise frem hvem vi er. ”Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen, 2011, s. 13). Kvalitative intervjuer egner seg spesielt godt når man vil ha innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Denne type intervjuform kan forklares ved å si at den ”bygger på en kvalitativ forskningstradisjon med ønske om å forstå verden fra informantens side” (Johnsen, 2006, s. 122). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at denne formen for intervju bygger på dagliglivets samtaler, men den er mer profesjonelt strukturert og kunnskap konstrueres i samspillet mellom partene. Ønsker man innsikt i hvordan mennesker opplever sitt liv og hvordan de tenker om situasjonene de befinner seg i, bør man snakke med dem og stille dem relevante spørsmål (Johnsen, 2006). Målet vil her være å innhente fyldige beskrivelser fra livsverden til elever med mye ugyldig fravær, for så å tolke betydningen av dem (Kvale & Brinkmann, 2009).

Man må som ”[...] intervjuer være bevisst på sine egne verdier og holdninger, samtidig som en etter beste evne melder seg inn i forskerspørsmålets operasjonaliserte begreper, holdninger og verdier” (Johnsen, 2006, s. 130). Det finnes mange etiske sider man må overveie ved forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at kunnskap som kommer ut av slik

forskning, må ses i sammenheng med den sosiale relasjonen mellom intervjuer og informant. Samtalen vil bevege seg mellom ulike faser. Noen ganger oppnår man stor selvforståelse og god forståelse for den andre parten i samtalen. Andre ganger vil samtalen være preget av taushet, det vil da være utfordrende å finne en flyt (Börjesson, 2013). Man er avhengig av intervjuerens evne til å skape et fritt og trygt rom, der intervjupersonen føler seg komfortabel til å gi sine beskrivelser (Dalen, 2011). Man balanserer på en fin linje mellom ønsket om å innhente interessant kunnskap og fylldige beskrivelser, mens man samtidig ivaretar respekten for informantenes integritet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg forsøkte å danne et tillitsforhold til ungdommene ved å være vennlig og imøtekommende. Målet var at de skulle føle seg trygge og avslappet i intervjusituasjonen og dermed lettere åpne seg i samtalen. Jeg tror eksempelvis ikke elevene hadde vært like åpne hvis jeg hadde startet intervjuet med å være belærende om følgene av mye ugyldig fravær. Jeg forsøkte å se ting fra ungdommenes perspektiv og var klar på at jeg ikke var *ute etter å ta dem*, men ønsket deres synspunkter om tematikken.

### **3.1.3 Åpent semistrukturert intervju**

Et åpent semistrukturert intervju vil være hensiktsmessig ut i fra min problemstilling, da det ønskes innsikt i personlige synspunkter fra informantene (Dalen, 2011). Et slikt semistrukturert intervju, er egnet når hensikten med prosjektet er å forstå temaer fra intervjupersonens dagligliv gjennom deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene hadde mye ugyldig fravær og det var refleksjoner rundt det problemområdet prosjektet søkte innsikt i. Ved siden av kom ungdommenes betraktninger om lærernes muligheter til å påvirke deres motivasjon for skolearbeid. Det overordnede målet omhandler hvordan denne økte motivasjonen kunne ha redusert elevgruppens ugyldige fravær.

Semistrukturert intervju bygger på temaer valgt ut på forhånd. Ved denne typen intervju er det samtidig rom for å utdype eller konkretisere spørsmål underveis (Dalen, 2011). Ut i fra problemstillingen og relevant teori, ble det på forhånd valgt ut aktuelle temaer som ble utgangspunkt for innholdet i intervjuene. Målet var at temaene informantene reflekterte rundt, ville gi et godt grunnlag for å finne svar på problemstillingen.

Temaene var; *ugyldig fravær*, som omhandlet elevenes synspunkter på årsakene til tematikken. *Føle seg forhånds dømt*, om de følte seg dømt på forhånd på bakgrunn av at de hadde mye ugyldig fravær. *En god lærer*, elevenes beskrivelser av gode lærere. *Kjenner lærerne deg*, om lærerne kjente eleven personlig, eller kun som en i mengden. *Liker noen timer bedre enn andre*, om elevene hadde noen lærere eller timer de hadde sterkt oppmøte i. *Lysten til å fortsette på skolen og motivasjon*, hvordan ungdommene reflekterte over sin fremtid og hva som kunne øke motivasjonen deres. *Motstand*, hvordan de taklet motstand på skolen. *Relasjon til lærerne*, om det var forskjell på relasjonen med kontaktlærerne og fellesfaglærerne. *Ros og positive tilbakemeldinger*, om de opplevde å få det i skolehverdagen. Og *skolen*, hvordan skolen som organisasjon fungerte for dem.

Under intervjusituasjonen hadde jeg en liste med nøkkelbegreper det var ønskelig at informanten reflekterte rundt i intervjuet. For å kontrollere for meg selv at vi hadde snakket om alle punktene på listen, merket jeg av underveis. På den måten kunne jeg tilrettelegge samtalen. Blant annet hoppet jeg over spørsmål hvis det allerede var reflektert mye over temaet. Dette ble gjort for å ha en oversikt, men også for å beholde informantenes interesse. Jeg ønsket ikke at informantene skulle bli utålmodige, noe de kunne ha blitt hvis spørsmålene var for gjentakende. Jeg ønsket med semistrukturert intervju at situasjonen skulle oppfattes mer avslappet. Listen med nøkkelbegrepene medvirket også til at jeg fikk utnyttet tiden med informantene, ettersom jeg hadde god oversikt over hva vi hadde reflektert over og ikke.

Det er et mål i seg selv å få god kontakt med informantene gjennom intervjuet. Man begynner ofte med enkle åpne spørsmål, før man etter hvert leder samtalen inn på temaer med utgangspunkt i problemstillingen (Johnsen, 2006). For å få informantene til å beskrive sine synspunkter, peker Dalen (2011) på at det er viktig at de føler seg trygge og ivaretatt i intervjusituasjonen. Videre mener hun at intervjuene bør gjennomføres på et nøytralt sted. Det var enklere for meg å få tak i elevene når de var på skolen. Det å avtale å møte dem et annet nøytralt sted ville vært mer utfordrende og tidkrevende å få gjennomført. Dette reflekteres det mer over i avsnittet om den praktiske gjennomføringen (3.4.3).

Jeg startet intervjuene med å informere om hvem jeg var og hvorfor jeg ønsket å snakke med dem. Erfaring tilsier at elever på videregående ikke alltid er opptatt av å lese utdelte informasjonsskriv. Derfor informerte jeg først, slik at ungdommene visste hva prosjektet gikk ut på og hva deres rettigheter var. Før jeg begynte å lese informasjonsskrivet ba jeg dem på

noe å drikke. Samtidig stod druer og kjeks fremme på bordet, slik at elevene kunne forsyne seg. Dette ble gjort for at informantene skulle føle seg avslappet i situasjonen. Faktorene nevnt over, reflekteres det som nevnt tidligere grundigere rundt i avsnittet om den praktiske gjennomføringen (3.4.3).

Å utarbeide en intervjuguide, peker Dalen (2011) på som viktig ved semistrukturert intervju. Man må være trygg på det man snakker om og et prøveintervju kan gi viktige indikasjoner på hvorvidt man stiller de rette spørsmålene for å innhente interessante svar. Temaene nevnt tidligere var vesentlige for utformingen av intervjuguiden. Jeg gjennomførte også to prøveintervjuer. På bakgrunn av dem kunne jeg spisse intervjuguiden ytterligere ettersom jeg fikk gode tilbakemeldinger på unødvendige og gjentakende spørsmål. Eksempelvis hadde jeg spørsmål som; *hva liker du med å gå på skolen?* Dette ble for likt spørsmålet som kom etter; *er det noe spesielt som gjør at du liker noen fag eller timer bedre enn andre?* Jeg koblet spørsmålene sammen. Jeg beholdt det første og det andre ble et tilleggsspørsmål for at informantene skulle få en forståelse av hva jeg var ute etter hvis de stod fast. Samtidig fikk jeg gjennom prøveintervjuet prøvd meg i situasjonen og testet utstyret. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan jeg har arbeidet med og reflektert rundt de forskjellige delene av innhenting av materialet i kapitlet om datainnsamling (3.4).

### **3.1.4 Utarbeidelse av intervjuguide**

Helt i starten av prosjektet ble intervjuguiden utarbeidet. ”Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål” (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden kan beskrives som et slags manuskript, der man strukturerer intervjuforløpet. Dette prosjektets intervjuguide tok utgangspunkt i det semistrukturerte intervjuet og reflekterte ønsket om en delvis temastyrt innhenting av data. Intervjuguiden ble bygd opp med utgangspunkt i de sentrale temaene og med bakgrunn i relevant teori som nevnt tidligere. ”Denne strategien gir også rom for frie og umiddelbare innspill, men hvor likevel spørsmålene i intervjuguiden danner grunnleggende referanser for hva samtalen bør omhandle” (Johnsen, 2006, s. 126). Oppgavens problemstilling var utgangspunkt for intervjuguiden: *Hvordan mener elever med mye ugyldig fravær at læreren kan bidra til å øke motivasjonen for skolearbeid?*

Jeg arbeidet for at intervjuguiden skulle omhandle spørsmål informantene ønsket å reflektere rundt. Jeg vektla at jeg var ute etter deres synspunkter og at jeg så på disse som viktige. Jeg poengterte dette, ettersom både teorien og mine erfaringer peker på hvordan elever ønsker å bli tatt på alvor og å få ytret sine synspunkter (Damsgaard, 2007). Til informantene ble det understreket at det var tiltak og tilrettelegging for elevgruppen som var vesentlig. Det ble ikke fremhevet at informantene hadde mye ugyldig fravær mer enn nødvendig. Jeg ønsket ikke å fokusere på det informantene kunne oppleve som negativt og poengterte at jeg ønsket å vite hvordan lærerne kunne gjøre situasjonen bedre. Det ble påpekt at jeg ville bruke informantenes erfaringer til å belyse hvordan lærerne kunne øke elevgruppens motivasjon for skolearbeid. Derfor ble intervjuet startet etter noen enkle åpningsspørsmål, med informantenes beskrivelser av gode lærere. Gjennom refleksjoner omkring slike spørsmål var det ønskelig å komme frem til informantenes beskrivelser på hvordan deres ugyldige fravær kunne forstås.

Etter gjennomgang av intervjuguiden med veileder og medstudenter ble jeg oppmerksom på en del avanserte ord og uttrykk. Jeg hadde eksempelvis tatt utgangspunkt i spørsmål som omhandlet elevenes utdanningsambisjoner. Spørsmål som; *hvilke utdanningsambisjoner har du?* Ble heller formulert slik; *hva kan du tenke deg å jobbe med, eller gjøre etter skolen?* Resten av intervjuguiden ble også gjort enklere i språket og skrevet med en innledning til hvert tema. Dette gjorde jeg for å kunne lede informantene inn på det området jeg ønsket å snakke om. Eller hvis elevene ikke kom på noe svar, kunne jeg bruke innledningen som et eksempel. Dette gjorde det enklere for informantene å forstå hva jeg var ute etter og dermed ble det også lettere å komme i gang med samtalen.

Ved noen anledninger opplevde jeg som Dalen (2011) påpekte, vanskeligheter med å få informantene til å åpne seg. For å motvirke dette, ønsket jeg ikke å starte intervjuet med å ta opp sensitive temaer, men heller å innsamle enkle bakgrunnsopplysninger. Videre stilte jeg spørsmål om temaene jeg ønsket å belyse. Teorien om intervju og kvalitativ metode hadde forberedt meg på at intervjuene ville utarte seg ulikt (Dalen, 2011). Noe de også gjorde, men stort sett kom vi inn i en flytsone der det var enkelt å få svar på spørsmålene. ”Ved kvalitative studier må forskeren være spesielt åpen for det uforutsette og ha en fleksibilitet innebygd i designen som kan fange opp og ta hensyn til uforutsette forhold” (Dalen, 2011, s. 25). Også disse faktorene reflekteres det mer over i avsnittene om datainnsamlingen (3.4).



### **3.1.5 Prøveintervju**

Selv om utarbeidelsen av intervjuguiden gav god forberedelse til intervjuene, fikk jeg som Dalen (2011) poengterer viktige indikasjoner på hvordan resten av intervjuene kunne utarte seg gjennom prøveintervjuene. Man bør gjennomføre et eller flere prøveintervjuer med så tilnærmet like informanter som mulig, til de man skal bruke i undersøkelsen. Hensikten er å få prøve seg som intervjuer og få testet hvordan intervjuguiden og det elektroniske utstyret fungerer (Dalen, 2011; Johnsen, 2006).

Jeg gjennomførte to prøveintervjuer. Et med en tidligere elev som gikk ut av videregående skole i 2013 etter fullført treårig allmenn opplæring og et med en elev som gikk på yrkesfaglig Vg2 i år. Felles for elevene som også skiller dem fra undersøkelsens utvalg, var at de ikke hadde mye ugyldig fravær. Til tross for det gav de viktig innsikt i hvordan intervjuguiden fungerte og hvordan jeg var som intervjuer. Etter gjennomført prøveintervju peker Dalen (2011) på at man kan forbedre spørsmålene ved å reflektere rundt om de var klare og entydige. Eller om spørsmålene krevde særskilt kunnskap, eller spurte etter informasjon eleven ikke hadde. Samtidig var det lurt å få prøvd ut taleopptakeren, slik at jeg visste hvordan den fungerte.

Tilbakemeldingene fra prøveintervjuene var viktige, men som Johnsen (2006) forklarer kan man også ved å høre gjennom og reflektere over egne reaksjoner i samtalen, få innspill på hvordan man fremstod. Jeg fikk gode tilbakemeldinger fra begge prøveintervjuene. De forklarte at spørsmålene var interessante og de hadde tilsynelatende lite problemer med å reflektere over og svare på dem. En tilbakemelding pekte på at noen av spørsmålene tok opp det samme og kunne virke gjentakende. Jeg merket meg også at elevene ble noe utålmodige og gav uttrykk for at de hadde svart på det samme flere ganger. Derfor bestemte jeg meg for å kombinere noen spørsmål og som tidligere nevnt, bekrefte for meg selv når nøkkelbegrepene var blitt reflektert over. Ved å bekrefte for meg selv at nøkkelbegrepene ble omtalt underveis, visste jeg med større sikkerhet at temaene ble berørt i intervjuene.

## **3.2 For-forståelse**

Det vi ser på som en selvfølge er resultat av sosialisering og hvordan vi er opplært til å oppfatte virkeligheten slik den stemmer overens med samfunnets kultur (Thurén, 2009). Dermed kan man omtale forståelse som noe man lærer seg. ”Forståelse framstår på bakgrunn

av en for-forståelse, det vil si en forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte” (Wormnæs, 2005, s. 232). Vår forståelse er ofte påvirket av den konteksten eller situasjonen den forstås innenfor (Johnsen, 2006). Forståelsen har en sammenheng med for-forståelsen og det gitte har forbindelse til det som er med-gitt (Wormnæs, 2005). I forhold til vitenskapelig aktivitet omfatter for-forståelsen ”meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres” (Dalen, 2011, s. 16).

Vi vil alltid stille med en for-forståelse i for eksempel en intervjusituasjon. Dalen (2011) forklarer hvordan det mest sentrale i møte med informanter er å åpne for størst mulig forståelse av deres opplevelser og erfaringer. Wormnæs (2005) peker på flere ting som er med på å styre for-forståelsen, som blant annet vår sinns- og følelsestilstand. Man må være oppmerksom på og klar over hvordan man går inn i et møte med informanter før et intervju. Er man eksempelvis deprimert eller lei seg, oppfatter man og plukker ut aspekter ved en situasjon annerledes enn hvis man er oppstemt og glad. Er man opprørt kan man raskere ta seg nær av ting man vanligvis ville ha oversett. Eller man kan ved å være i dårlig humør, ubevisst overføre dette til andre og det kan virke inn på situasjonen. Følelsen man innehar kan påvirke hva man legger merke til og hvordan man videre tolker dette (Wormnæs, 2005).

Det at vi sitter med ulike for-forståelser kan medvirke til at man opplever *det samme* ulikt. Ulike ønsker, behov, interesser og verdier vil kunne påvirke vår forståelse og for-forståelse. ”Forskeren bringer med andre ord ofte med seg sine erfaringer inn i forståelsen og bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forstås innenfor” (Johnsen, 2006, s. 123). Som forsker fortolkes informasjonen som innhentes og bevisstheten omkring egen for-forståelse gjør forskeren mer sensitiv når det kommer til muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2011). Sagt på en annen måte vil både egen for-forståelse og relevant teori omkring temaet som studeres påvirke videre fortolkning. Denne fortolkningen går som Dalen (2011) forklarer gjennom flere ledd. Først gjennom rent beskrivende hva informanten konkret uttaler, via en fortolkende forståelse som omhandler hva informanten egentlig mener, til en dypere teoretisk forståelse av fenomenet som studeres.

I forberedelsene til og gjennom arbeidet med prosjektet har jeg gjort meg tanker omkring årsaker til elevenes høye forekomst av ugyldig fravær. Jeg har også reflektert over hvilken rolle læreren spiller i utvikling av elevenes ugyldige fravær og muligheter for å minske den forekomsten ved å øke deres motivasjon. Jeg var klar over at elevenes årsaker til ugyldig

fravær ville være sammensatte av flere forhold. Kunnskap omkring problemfeltet jeg tilegnet meg gjennom teori, påvirket meg til å gå inn i prosjektet med tanker om at elevens oppfattelse av læreren var den mest betydningsfulle faktoren for deres motivasjon for skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz et al., 2009; Overland & Nordahl, 2013; Patrick et al., 2011).

Etter gjennomført undersøkelse kan jeg reflektere over motstridende funn. Informantene selv uttrykker at læreren ikke er avgjørende for deres ugyldige fravær. De ser i tillegg ut til å trives godt i skolen og har i stor grad positive erfaringer i forhold til lærerne. Dette skiller seg fra min for-forståelse da jeg trodde lærerens rolle skulle være mer fremtredende for deres motivasjon og ugyldige fravær. Når man går grundigere gjennom datamaterialet og tolker dette, finner man også uttalelser som var forventet. Informantene beskrev kunnskaper de ønsket at lærerne vektla, som i større grad stemmer overens med litteraturen på området.

### 3.3 Hermeneutikk

Hvis man betrakter hermeneutikk som fag kan det forklares som en metodelære for tolkning og meningsutlegning (Wormnæs, 2005). Dalen (2011) forklarer hermeneutikk som *læren om tolkning*. Som regel tenker man ikke over at man tolker eller hvordan man forstår ting i dagliglivet. Utsettes man for misforståelser ryddes disse som regel opp i, uten særlig problemer. Går man dypere inn på hva noe formidler og hvordan det kan tolkes eller forstås, beveger man seg inn i en tolkeprosess. ”En tolkeprosess starter med at en tolker retter seg mot et (meningsformidlende) materiale og forfølger spørsmål av typen: *Hva formidles? Hvilket budskap, eller hvilken mening uttrykkes? Hvordan kan materialet forstås?*” (Wormnæs, 2005, s. 240).

I prosjektet foregikk tolkningen som en interaktiv prosess med grunnlag i eksisterende kunnskap. Jeg tolket de nye inntrykkene fra intervjuene og innspillene fra informantene, sammen med min for-forståelse. Jeg forsøkte å ta til meg alt i intervjusituasjonen. Noterte ned tanker om kroppsspråk og stemning for å se det sammen med informasjonen lydopptakene gav. Alt var med å påvirke min tolkning av det jeg i ettertid satt igjen med som inntrykk. ”*Tolkningen* er det språklig formulerte resultatet tolkeren kommer frem til. *Begrunnelsen* er det som taler for at tolkningen eller forståelsesutlegningen er riktig, rimelig, overbevisende” (Wormnæs, 2005, s. 241).

”Hermeneutikk [...] danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning” (Dalen, 2011, s. 17). Man fortolker for eksempel utsagn for å oppnå et dypere meningsinnhold, enn slik det umiddelbart oppfattes. Jeg kunne eksempelvis forstå at jeg ikke burde gå videre med spørsmål, ved å tolke at det eleven fortalte var vanskelig å uttrykke. Da jeg i tillegg oppfattet et flakkende blikk og armer lagt i kors over brystet, skjønnte jeg at det var beste å la temaet ligge. På den måten setter jeg budskapet inn i en sammenheng eller helhet og forstår informasjonen i lys av denne. Samtidig er det viktig å peke på at den enkelte del ses på i sammenheng med helheten, og helheten i sammenheng med den enkelte del (Dalen, 2011). Gjennom denne vekselvirkningen oppnår man dypere forståelse som kan beskrives som *den hermeneutiske sirkel*. Ofte brukes heller begrepet *hermeneutisk spiral* da det ikke finnes noe endelig sluttpunkt for hermeneutisk tolkning (Dalen, 2011).

Jeg hadde satt meg grundig inn i teori på området på forhånd. Samtidig hadde jeg kjennskap til denne skolen som organisasjon gjennom praksiserfaring herifra. Selv om dette gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen, kan bakgrunnskunnskapen ha bidratt til å vinkle mine oppfatninger og videre tolkninger en bestemt vei. Da masterprosjektet nærmet seg slutten gikk jeg tilbake til lydopptakene av intervjuene og hørte igjennom disse igjen. Dette gjorde jeg fordi den hermeneutiske spiralen ikke har noe sluttpunkt. Jeg ville høre om jeg denne gangen oppdaget noe jeg ikke ble oppmerksom på sist, siden min for-forståelse hadde utviklet seg. Jeg var spesielt bevisst på å høre gjennom om det var noe forskjell eller ulikheter i måten informantene uttrykte seg i starten av intervjuet til slutten. Andre aspekter og sammenhenger ble tydeligere og bidro til dypere innsikt i analysearbeidet. Under dette arbeidet kom motstridende uttalelser frem. Elevene var tydelige i starten av intervjuene på at lærerne ikke hadde avgjørende betydning for deres ugyldige fravær. Lenger ut i samtalen hadde likevel elevene ønsker om forbedringer hos lærerne og de poengterte at dette ville øke deres motivasjon for skolearbeid.

Tolkning og hermeneutikk kan man si at henger sammen med for-forståelsen. Hvis jeg i denne intervjusituasjon med elever med mye ugyldig fravær har en for-forståelse om at deres fravær skyldes latskap, har jeg i utgangspunktet forhåndsdomt alle i denne elevgruppen som late. Både resultatene av intervjuene og hvordan de utartet seg ville ha blitt preget av min for-forståelse, men jeg har forsøkt gjennom hele prosessen å være åpen og interessert for å oppnå en dypere innsikt i elevgruppens problematikk. ”Det sentrale blir å trekke inn sin

forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser” (Dalen, 2011, s. 16). Gjennom dette utvides forståelseshorisonen og man innser at det kan være mange andre forklaringer på elevgruppens problematikk enn det man først antar. Treffer man senere igjen elever innen samme situasjon har man utvidet forkunnskapen om problematikken. Dette eksempelet viser et slikt vekselspill mellom det man har av for-forståelse og opparbeiding av erfaring. Dette viser igjen vekslingen mellom helhet og del, som nevnt tidligere kan ses på som en hermeneutisk spiral. Den viser hvordan erfaringer og for-forståelse forutsetter å bygge på hverandre i et evig kretsløp, hvor økende erfaring gir bedre forståelse (Thurén, 2009). Selv om jeg gikk inn i dette prosjektet med et klart mål om å være åpen omkring hva jeg ville finne i undersøkelsen hadde jeg en bakenforliggende oppfatning på hva jeg mente ville være avgjørende. Etter gjennomført undersøkelse gjorde datamaterialet med oppmerksom på at min for-forståelse ikke viste seg å være like gjeldende som jeg i utgangspunktet antok.

### **3.4 Datainnsamling**

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg prosessen med å velge ut og finne informanter. Jeg ser nærmere på selve gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen av disse. Jeg drøfter mulige feilkilder og begrensninger ved innhenting av data.

#### **3.4.1 Utvalg**

Valg av informanter er særlig viktig innenfor kvalitativ intervjuforskning. Dalen (2011) peker på at man må reflektere over hvem som skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier de velges ut. Videre vil ”forskningens mål og problemstilling være styrende for valg av informanter og utvalgsstørrelse” (s. 16). Tidlig i forskningsprosessen ble det drøftet hvor mange og hvem som ville være aktuelle informanter for denne undersøkelsen. I forbindelse med utarbeidelsen av prosjektplanen bestemte jeg meg for å jobbe mot å intervju seks elever fra videregående skole. Valget ble tatt med hensyn til mengde datamateriale som intervjuene kunne gi, samt tidsfrist for innlevering. Det var ønskelig at begge kjønn var representert og at elevene kom fra to skoler.

Corbin og Strauss (2008) peker på at forskeren må ha god innsikt og kjennskap til problemområdet som utforskes. Nok kjennskap til at prosjektets utvalg vil gi ulike dimensjoner, slik at man kan vise at man har *maksimal variasjon* innenfor det fenomenet som

studies (Corbin & Strauss, 2008). I utgangspunktet så jeg for meg rådgivere ved to ulike skoler som mulige *døråpnerne* for å finne informanter. Jeg har i tidligere praksisperioder vært utplassert hos rådgivere i videregående opplæring. De har vist interesse for masterprosjektets tema og gitt uttrykk for å kunne bidra med å informere aktuelle elever om prosjektet. Da jeg forsøkte å kontakte rådgiverne kom jeg raskere i kontakt med en av dem og avtalte et møte. Etter møtet ble det klart at jeg mest sannsynlig ville få nok aktuelle informanter fra denne skolen. Derfor ble utgangspunktet endret fra seks informanter fra to videregående skoler til mellom seks og åtte informanter fra en skole. Samtidig minsket dette mulighetene til å se på sammenhenger og forskjeller i utvalget fra ulike skoler, men innenfor prosjektets rammer hadde jeg ikke mulighet til å utvide omfanget. Da dagene for gjennomføring av intervjuene kom, var det overraskende flere som ville være informanter. Derfor ble det endelige utvalget bestående av ti informanter.

### **3.4.2 Kriterier for utvelgelse av informanter**

Kriteriene for utvelgelsen av informantene hadde utgangspunkt i at de var elev ved videregående skole og hadde mye ugyldig fravær. For å begrense utvalget og konkretisere hva som var mye ugyldig fravær, ble et kriterium at elevene måtte ha mottatt varsel om at det var fare for, eller ikke grunnlag for karakter ved halvårsvurdering 2013/2014 på grunn av for mye ugyldig fravær. Det viste seg da det nærmet seg intervjudagen at elevene selv med det man kan omtale som mye ugyldig fravær, ikke hadde mottatt varsel om at det ikke var grunnlag for karakter fra skolen. Det var flere eksempler på elever som kunne ha opptil tjue dager og førti enkelttimer med fravær før halvtårsslutt 2013, uten å ha mottatt varsel.

Kriteriene ble derfor endret til at jeg ønsket å snakke med elever som hadde over femten dager, eller over tretti enkelttimer med ugyldig fravær ved halvtårsslutt 2013. I tillegg avgrenset jeg utvalget til å ta utgangspunkt i elever fra en yrkesfaglig studieretning og begrenset utvalget ytterligere, til kun å omhandle elever fra Vg2. En av grunnene til at jeg valgte elever fra yrkesfaglig studieretning, var fordi rapporter og forskning peker på at hovedvekten av all frafall fra videregående opplæring skjer i tilknytning til de yrkesfaglige studieretningene (Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsforbundet, 2009). Rådgiveren som var *døråpner* for masterprosjektet, hadde også sterk tilknytning til en yrkesfaglig studieretning. Det var flere grunner til at jeg valgte elever fra andre året på videregående. For det første visste en del av elevene hvem jeg var fra før, ettersom jeg tidligere hadde vært

utplassert ved skolen. Jeg vurderte det dithen i samråd med min veileder, at disse elevene mest sannsynlig lettere ville åpne seg i intervjusituasjonen med meg, siden de visste litt om hvem jeg var i utgangspunktet. I tillegg falt valget på Vg2-elever da de har gått lengere i videregående opplæring og derfor har mer erfaring fra problemområdet. Tanken bak var at det skulle resultere i et utvalg med større evne til å reflektere over sin situasjon, sitt ugyldige fravær og relasjon til lærerne, som da ville komme til uttrykk gjennom beskrivelser i intervjuet.

### **3.4.3 Den praktiske gjennomføringen**

I oppstarten søkte jeg godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS, for å gjennomføre masterprosjektet. Da dette ble godkjent, kontaktet jeg rådgiverne ved to videregående skoler. Jeg fikk raskere kontakt med den ene skolen og avtalte et møte med rådgiveren. Samtidig gav jeg et informasjonsskriv til skolens ledelse og fikk muntlig godkjenning fra rektor om at jeg kunne gjennomføre intervjuer der.

På møtet med rådgiveren informerte jeg ytterligere om prosjektet og vi reflekterte rundt kriteriene for undersøkelsens informanter. Som nevnt tidligere viste Dalen (2011) til at elevene må føle seg komfortable i intervjusituasjonen og hun anbefaler å ta med elevene til et nøytralt sted. I utgangspunktet var planen å møte elevene på en kafé fordi elevgruppen kunne ha et anstrengt forhold til skolen. Det viste seg å være vanskelig å avtale møter med informantene. Ungdommene hadde allerede vanskeligheter med å holde avtaler for å møte opp til undervisning på skolen. Jeg vurderte det slik i samråd med rådgiver og veileder at de mest sannsynlig heller ikke ville møte opp på en kafé utenom skoletiden for å la seg intervju. Ettersom informantene var elever med mye ugyldig fravær virket det naturlig å gjennomføre intervjuene mer spontant da de var på skolen, enn å avtale møter med elevene. Elevgruppen var ofte borte fra skolen og det ville ikke være like enkelt å avtale møter med dem på forhånd.

Isteden informerte rådgiveren om prosjektet til aktuelle informanter og nevnte hvilke to dager jeg ville være tilstede. Noen informanter kom innom meg på rommet og avtalte tid. Et par av dem oppsøkte meg i kantina og noen av dem kom jeg i snakk med utenfor, etter at en brannalarm var utløst. De fleste intervjuene ble gjennomført i elevenes pauser eller fritimer og et par informanter fikk fritak fra timen. Da elevene kom til meg leste jeg

informasjonsskrivet høyt for dem og de signerte på samtykkeerklæringen etter å ha forstått informasjonen. Jeg hadde ingen problemer med å få tak i nok informanter. Målet var i utgangspunktet å intervju mellom seks til åtte elever fordelt på begge kjønn. Jeg endte opp med å intervju ti elever, fem gutter og fem jenter. Etter intervjuene hadde jeg innhentet mye informasjon og vurderte det dithen at oppgavens undersøkelse var omfattende nok i forhold til masterprosjektets rammer.

#### **3.4.4 Etter gjennomføringen**

Hadde dette vært et større forskningsprosjekt, ville det ikke vært noe problem å få tak i flere informanter. De ville mer enn gjerne stille opp å fortelle om sine synspunkter på ugyldig fravær og hvordan læreren kunne bidra til å øke deres motivasjon for skolearbeid. Etter gjennomføringen satt jeg igjen med en usikker følelse av hva jeg hadde funnet. Jeg kunne ikke med en gang se noe klart eller tydelig som skilte seg ut. I notatene hadde jeg bemerket at elevene markerte tydelig når de var ferdige å snakke om et tema. Blant annet med kroppsspråk eller ved lange pauser og at det kanskje stresset meg noe. Det kan ha påvirket beslutningen om ikke å presse elevene for mye, for å forsøke å få fyldigere beskrivelser. Informantene svarte ofte kort og var ferdige med det. Selv om informantene svarte kort, oppfattet ikke jeg dem som ukomfortable i intervjusituasjonen, heller tvert om. Jeg har notert meg at jeg tror informantene har gått fra situasjonen med gode opplevelser av å bli intervjuet. At intervjuet gav dem mulighet til å bli hørt og at de satte pris på det. Jeg reflekterer mer rundt dette i avsnittet om begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder (3.4.6).

#### **3.4.5 Transkribering**

Det å transkribere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2009) å transformere, altså å skifte noe fra en form til en annen. I dette tilfellet vil det omhandle å oversette talespråket fra intervjuene til skriftspråk. I prosessen kan en del av det som kommer fram gjennom det direkte sosiale samspillet mellom intervjuer og informant gå tapt. Faktorer som kroppsspråk, kroppsholdninger og gester vil ikke fremtre for leseren av teksten, slik det gjør ved fysisk tilstedeværelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Det samme gjelder stemmeleie og tempo i samtalen, derfor vil transkripsjoner være ”kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).



Kort tid etter et intervju var gjennomført, ble intervjumaterialet transkribert. Så raskt som mulig ble dette gjort for å sikre at eventuelle uklarheter ble oppklart, da situasjonen fremdeles var friskt i minnet. Det var tidkrevende, men som Dalen (2011) pekte på gav det god mulighet for å bli kjent med materialet. Ved arbeidet ble også intervjusamtalene strukturert, slik at materialet egnet seg for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har etter beste evne forsøkt å skrive ned alt som ble sagt i intervjuene, men kremting, latter, pauser, emosjonell stemning og lignende er ikke markert fordi informantenes nonverbale kommunikasjon var mindre viktig. Ved presentasjon av sitater fra undersøkelsen er det foretatt små endringer fra det muntlige språket til det skriftlige. Dette for å gjøre sitatene mindre muntlige og mer mottagelige for leseren. Samtidig har jeg vært påpasselig med å bevare informantenes meningsinnhold og ordbruk i størst mulig grad.

### **3.4.6 Begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder**

Da prosjektplanleggingen startet var tanken bak utvalget at jeg skulle finne informanter fra to videregående skoler. Det ble raskere avtalt møte med en skole og rektor gav sin godkjenning. Samtidig meldte nok informanter sin interesse derfor arbeidet jeg ikke videre med å finne andre alternativer. Jeg ser det som en begrensning ved innhenting av data at alle informantene var elever ved samme yrkesfaglige studieretning og samme videregående skole. Dermed fikk jeg ikke undersøkt om datamaterialet også var sammenlignbare med elever fra andre skoler eller ved andre studieretninger. Ideelt ville jeg hatt et større utvalg og i tillegg benyttet meg av supplerende metoder som spørreundersøkelse for å få bedre dekning på resultatene, men det var ikke mulig innenfor prosjektets rammer.

Det å tidligere ha vært utplassert ved denne skolen kunne gi metodiske svakheter, men det kunne også ha sine fordeler. Jeg vurderte det som fordelaktig at jeg startet prosjektet med en grunnleggende forståelse av videregående opplæring. Samtidig kjente jeg denne skolen spesielt, dens organisering, drift og kultur. Jeg fikk også inntrykk av at informantene hadde tillit til meg da de fleste visste hvem jeg var og at jeg skulle komme. Det kan også tenkes at jeg ble godt tatt imot av elevene fordi jeg på forhånd hadde fått rådgiverens *godkjenning*. Rådgiveren hadde informert elevene i forkant om prosjektet og om meg. Det kan ha påvirket til at så mange ville stille opp som informanter for prosjektet. Fordelen ble også tydelig da informantene raskt stolte på meg og fortalte åpent om sine opplevelser og erfaringer. Som nevnt i avsnittet om for-forståelse var jeg opptatt av å finne en balanse mellom nærhet og

distanse i intervjuene. Et eksempel på dette er hvordan jeg var vennlig og imøtekommende, slik at de skulle føle seg trygge. Jeg forsøkte å holde egne oppfatninger for meg selv for å ikke påvirke elevenes beskrivelser.

### **Forskningsintervju i forhold til terapeutisk samtale**

Gjennom transkriberingsprosessen ble jeg oppmerksom på hvordan jeg til tider kunne avbryte informanten for å få oppklaring i svaret, eller for å gi en bekreftelse. Dette kan være en mulig feilkilde ved innhenting av data da beskrivelser kan ha blitt begrenset. Selv om jeg på forhånd var oppmerksom på at dette, gjør lydopptakene meg klar over at det forekom ved et par anledninger. Det skjedde spesielt når jeg ønsket å hjelpe elevene videre i samtalen hvis de stod fast. Jeg gav dem blant annet forslag til hva de muligens mente, noe som kan ha resultert i feilkilder. Problemet ble da hvordan jeg egentlig ender opp med mine beskrivelser istedenfor informantens, da de eksempelvis er enige med meg. Hadde informanten problemer med å uttrykke seg, kan det ha vært lettere å si seg enig i det jeg foreslo, uten at det kanskje var det eleven egentlig mente.

Jeg ønsket at alle temaene fra intervjuguiden skulle bli omtalt og reflektert rundt i intervjuet. Ettersom jeg var påpasselig med å følge intervjuguiden, kan innhenting av dataen ha blitt begrenset ved at informantene ikke fritt fikk uttrykket seg. Når jeg ser tilbake burde jeg muligens ha avventet lengre mellom hvert spørsmål og latt informantene tatt mer føringen av samtalen hvis det var en mulighet. Ved flere anledninger svarte informantene kort og enkelt med for eksempel *vet ikke*. Jeg aksepterte dette, for så å gå videre selv om jeg på forhånd hadde satt meg inn i strategier for å få elevene til å fortelle ytterligere omkring hva de mente. Strategiene jeg forsøkte å benytte var i form av setninger formulert som; *kan du fortelle meg litt om det?* Eller som; *når du sier det, da blir jeg nysgjerrig på..* Jeg forsøkte å benytte disse gjennomgående, men merket noen ganger hvordan samtalen kom inn på et mer følsomt tema og at informanten tydelig var ferdig å snakke om det. Dette kom frem gjennom kroppsspråk som ved å legge armene i kors over brystet, eller ved skifte av stemmeleie. Spesielt ble dette fremtredende da vi kom inn på årsakene til hvorfor informantene hadde mye ugyldig fravær. Flere fortalte om problematiske hjemmeforhold og om *ting på utsiden*. Jeg merket at stemningen forandret seg for mange rundt disse temaene. Det kunne virke som det var greit å nevne årsakene med et par ord som; *mamma har rusproblemer*, eller; *vi holdt på å miste huset i fjor*, men flere av informantene avsluttet temaet der. Blant annet trakk en informant seg unna bordet da han fortalte om hvordan han måtte jobbe mye ved siden av skolegangen

fordi familien hadde dårlig råd. Han viste tydelig med kroppsspråk, som ved å sitte bakoverlent på stolen med blikket festet i retning døren, at han ville gå videre til neste spørsmål.

Dalen (2011) peker på at intervjuer innen fagområdet spesialpedagogikk kan bevege seg inn på mer følsomme og vanskelige temaer og at man som forsker må huske at man ikke har en terapeutrolle. Det kan være vanskelig for elevene å forstå, da dette kanskje var første gang noen har lyttet til hva de hadde å fortelle om problemområde. Det ble relativt tydelig gjennom intervjuene at informantene hadde mye å fortelle og flere uttrykket det som positivt at noen ville ha deres synspunkt. Jeg ønsket ikke å avbryte når elevene fortalte, men jeg måtte tenke over min respons slik at samtalen forble et forskningsintervju og ikke gikk over til en terapeutisk samtale.

I forhold til begrensninger ved innhenting av data ville jeg muligens ha fått mer utdypende svar fra informantene ved å legge opp til ytterligere refleksjoner. Samtidig ønsket jeg ikke å presse informantene til å snakke, fordi jeg ikke var i posisjon til å kunne ha hjulpet dem med sine vansker som student og besøkende ved skolen. Jeg ville heller ikke presse dem i risiko for at de da ikke gav oppriktige svar. Ettersom informantene ikke kjente meg veldig godt, kan det ha vært vanskelig for dem å åpne seg og snakke helt ærlige med meg. Å reflektere mye omkring årsakene til det ugyldige fraværet var heller ikke nødvendig. Det var ungdommenes beskrivelser på hvordan lærerne kunne bidra til å øke deres motivasjon som ville gi svar på problemstillingen.

### 3.5 Analyse

”Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). Gjennomføringen og bearbeidelsen av intervjumaterialet er som nevnt tidligere en tidkrevende prosess. Målet er at intervjumaterialet man opparbeider seg er av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Datamaterialet er analysert og bearbeidet med et hermeneutisk utgangspunkt der både informantenes uttalelser og prosjektets teoretiske utgangspunkt vekselvis blir sett på i lys av hverandre. Det finnes flere forskjellige former for intervjuanalyser. *Grounded - Theory* er en tilnærming til kvalitativ forskning innført av Glaser og Strauss i 1967. Jeg har lagt vekt på en *Grounded* –

*Theory* inspirert tilnærming, hvor ”teori over fenomenet som studeres, tar utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet” (Dalen, 2011, s. 17).

Det omhandler som Kvale og Brinkmann (2009) forklarer ”en tradisjonell oppfatning av kunnskap som pre-eksisterende elementer som kan samles, slik som meningskoding og meningskondensering, som forsøker å få frem det som allerede ligger i tekstene” (s. 205). Samtidig har jeg en hermeneutisk tilnærming som ”danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning” (Dalen, 2011, s. 17). Her vil det sentrale være å fortolke informantenes utsagn slik at de får et dypere meningsinnhold enn det vi umiddelbart oppfatter. For å oppnå dette må ”budskapet forstås i lys av en helhet” (Dalen, 2011, s. 18). Samtidig må helheten også tilpasses den enkelte del og denne vekselvirkningen kan som tidligere omtalt beskrives som *den hermeneutiske spiral* (Dalen, 2011).

### 3.5.1 Koding

”Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Det å kode en tekst spilte en stor rolle i utviklingen til *Grounded Theory*. Med begrepet *åpen koding* vises det til analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data (Corbin & Strauss, 2008). Målet med kodingen er å utvikle ulike kategorier som gir fullstendige beskrivelser av de temaene som er blitt undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg tok utgangspunkt i begrepsstyrt koding med temaer utviklet på forhånd med bakgrunn i eksisterende litteratur som det var ønskelig å kode funnene til (Corbin & Strauss, 2008). Dataprogrammet *Nvivo* ble benyttet i arbeidet med analyse og koding av intervjutranskripsjonene. Bruk av slike program kan som Kvale og Brinkmann (2009) forklarer, lette analysearbeidet ved å erstatte tidkrevende prosesser som eksempelvis *klippe og lime*. Etter å ha transkribert intervjuene i tekstprogrammet *Word*, ble de lagt inn *Nvivo*. For deretter å bli kodet inn til temaene utformet i forkant. I tillegg ble det foretatt ulike ordsøk og tekstsøk. Raskt fant jeg en oversikt over hvilke ord som gikk igjen i datamaterialet. Med vesentlige ord foretok jeg et søk som kunne fortelle meg i hvilke sammenhenger ordet var benyttet. For eksempel ble det søkt på ord som; motivasjon, kontaktlærer, læring osv. På den måten fikk jeg et godt og oversiktlig bilde over informantenes svar.

### 3.5.2 Analyse og tolkning

Etter å ha sortert dataen og kategorisert det i et formålstjenlig system ønsket jeg å hente frem det overordnede og sentrale meningsinnholdet i det empiriske materialet. Jeg hadde kategorisert funnene fra undersøkelsen i temaer og plassert informantenes beskrivelser inn der jeg mente de passet. I presentasjonen av datamaterialet ønsket jeg å frembringe en grundig forståelse av hva informantene fortalte om undersøkelsens tema, ved å kombinere deres egne ord og uttrykk sammen med relevant teori. Først skapte jeg *tilstandsbilder* ved å gi fylldige beskrivelser med utgangspunkt i datamaterialet. Jeg forsøkte å lede leseren inn i innholdet i temaet og tilstandsbildene lot jeg illustreres av sitater fra informantenes beskrivelser (Dalen, 2011). Deretter videreførte jeg materialet ved å utvikle *forståelsesmodeller*. Det vil si at jeg drøftet undersøkelsens funn i en stadig vekselvirkning mellom informantenes uttalelser og de teoretiske perspektivene (Dalen, 2011).

Jeg har arbeidet for å være tro mot informantenes meningsutsagn. Den kvalitative intervjuformen bygger som sagt på menneskelig samspill. Det ligger en forutsetning om at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant innad i metoden (Dalen, 2011). ”intersubjektivitet betyr ordrett ”mellom mennesker”, og i samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker” (Dalen, 2011, s. 95). Jeg forstår gjennom møtet med informantene og deres beskrivelser, at verken skolen eller lærerne er en avgjørende faktor for deres forekomst av ugyldig fravær. Undersøkelsens datamateriale har utvidet min erfaring omkring problemfeltet. Etter intervjuene, transkriberingen og analysen ser jeg andre sider ved situasjonen til elevgruppen som mer vesentlige, enn de jeg vektla tyngst i begynnelsen av prosjektet.

## 3.6 Validitet og reliabilitet

Med måling av noe siktes det til en prosess der fenomener, egenskaper eller hendelser blir gitt ulike verdier i samsvar med bestemte regler (Befring, 2007). Dersom et fenomen ikke lar seg observere direkte, må man måle det indirekte. Hadde jeg målt informantenes ugyldige fravær direkte ved å kun se på fraværsregistrering, ville jeg ikke kunnet svare på prosjektets problemstilling. Ved å undersøke indirekte gjennom samtale kunne det bedre svares på hvordan elevgruppen reflekterer over lærernes mulighet til å motivere dem for skolearbeid. Dette førte også til at jeg kunne svare på prosjektets problemstilling. Målingens troverdighet uttrykkes ved å referere til lav eller høy validitet, eller lav eller høy reliabilitet (Befring,

2007). ”Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246).

### 3.6.1 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om man faktisk undersøker det man har til hensikt å undersøke, ”i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Jeg valgte semistrukturert intervju som metode for å få svar på prosjektets problemstilling. Jeg la opp til en samtale rundt temaer jeg mente ville gi grunnlag for å svare på problemstillingen. Undersøkelsen gav svar på det jeg var ute etter, men den kunne med fordel ha vært kombinert med andre metoder. Ved å utvide undersøkelsen til å omfatte flere skoler ville jeg ha fått et større datamateriale å tolke ut i fra. Eller ved å benytte meg av kvantitativ metode og innsamling av data via spørreundersøkelser kunne jeg fått et større datamateriale og en utvidet mulighet for generalisering av funnene. Det å kombinere metoder var ikke mulig innenfor masterprosjektets tidsramme og omfanget på oppgaven.

Å validere handler om å kontrollere. Man kontrollerer validiteten ved å undersøke feilkildene og man har et kritisk syn på sine fortolkninger. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det som å opptre som djevelens advokat overfor egne funn. Jeg har hele veien forsøkt å være oppmerksom for å kunne identifisere mulige feilkilder underveis. Utrykket med å fungere som djevelens advokat har hjulpet meg til å være oppmerksom på ulike sider som kan ha påvirket funnene. Dette har bidratt til at det har vært enklere for meg å ha et kritisk syn på de fortolkningene jeg gjorde gjennom hele prosessen. Helt på slutten av prosessen lyttet jeg gjennom intervjuene på nytt for å sikre at jeg har tolket informantene på best mulig måte.

Maxwell (1992) skiller mellom tre ulike typer forståelse, *deskriptiv*, *fortolkende* og *teoretisk*. Videre viser han til fem kategorier for validitet på ulike nivåer, hvorav to er særlig aktuelle for mitt prosjekt; *deskriptiv validitet* og *tolknings validitet*. Deskriptiv validitet viser til prosessen fra intervjusituasjonen med opptak og notater til transkriberingen og frem til endelig utskrift (Maxwell, 1992). Jeg visste på forhånd at jeg måtte være nøyaktig når jeg registrerte og nedskrev data. Jeg startet transkriberingen rett etter endt intervju slik at det ikke hadde gått lang tid mellom gjennomført intervju og transkribering. På den måten hadde jeg

inntrykkene friskt i minnet og notatene var fortsatt lett forståelige ettersom jeg nettopp hadde skrevet dem. Ved å stille gode spørsmål styrkes validiteten i datamaterialet, ettersom det gir informanten mulighet til å komme med innholdsrike uttalelser (Dalen, 2011). For mitt studie var det viktig at svarene informantene gav ble så fyldige og relevante som mulig, da dette dannet grunnlaget for videre tolkning og analyse. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer for å få tilbakemelding på spørsmålene og for å undersøke hvilke former for svar jeg muligens ville få i intervjuene. Opplysningene gav meg mulighet til å spisse spørsmålene ytterligere slik at det ville styrke validiteten til undersøkelsen.

For å få informantene til å åpne seg i samtalen, måtte spørsmålene også være interessante. Tolkingsvaliditet går ut på å finne indre sammenhenger i datamaterialet, en dypere mening. Det er gjennom denne prosessen det utvikles en grundig forståelse for det fenomenet som undersøkes (Maxwell, 1992). Jeg var igjen avhengig av gode og fyldige beskrivelser fra informantene for å kunne tolke informantenes forståelse av problematikken på best mulig måte. En trussel mot tolkningsvaliditeten ligger i at informantene ikke opptrer oppriktig i forhold til hva de ønsker å formidle (Maxwell, 1992). For å styrke tolkningsvaliditeten var jeg oppmerksom på at informantene kunne ha manglende tiltro til studiet eller til meg som intervjuer. Det kan ha bidratt til at informantene har fremstilt seg selv på en annen måte enn den som er oppriktig. Derfor så jeg det som viktig at jeg satt meg grundig inn i problemfeltet som ble forsket på. På den måten hadde jeg en bakgrunnskunnskap for å forstå den informasjonen informantene kom med. Jeg var kun i samhandling med informanten en kort stund. Dette kan ha utgjort et hinder for studiens validitet, ettersom funnene tolkes på bakgrunn av inntrykkene man får i løpet av den korte stunden. Jeg forsøkte å se etter likheter ved informantenes beskrivelser som gjorde meg mer sikker på at forholdene var korrekte for flere. Jeg reflekterte også over ulike perspektiver rundt informantens ugyldige fravær som muligens ikke kom frem under intervjuet.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Sterk eller svak reliabilitet omhandler hvorvidt resultatet av forskningen kan reproduseres av andre forskere og ved et annet tidspunkt. Eksempelvis refererer det til hvorvidt man hadde fått de samme svarene hvis intervjuene var gjennomført av en annen forsker. Jeg fokuserte spesielt på å få god kontakt og relasjon med informantene

før intervjuene. Jeg ønsket at de skulle føle seg trygge og ivaretatt i situasjonen, slik at de åpnet seg i samtalen. Jeg kan ikke vite med sikkerhet om en annen forsker hadde gjort dette på samme måte og om det ville ha påvirket resultatene. I tillegg, som tidligere nevnt fant jeg informanter gjennom en rådgiver ved skolen. Denne rådgiveren var mest sannsynlig en person informantene hadde god relasjon til og en de stolte på. Det at rådgiveren tok kontakt med elevene først, kan ha bidratt til at det var enklere for dem å bli med på prosjektet og akseptere meg som intervjuer. Det er usikkert om resultatene ville blitt de samme hvis undersøkelsen hadde blitt gjennomført av en annen forsker og ikke hadde gått gjennom rådgiveren for å finne informanter.

### **3.6.3 Generalisering**

Generalisering inngår i følge Maxwell (1992) som et kriterium for validitet og kan forstås som om undersøkelsen er gyldig også for andre enn kun utvalget. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at begrepet generalisering i kvalitativ forstand ikke omhandler hvorvidt resultatene nasjonalt eller internasjonalt kan generaliseres, men om kunnskapen kan overføres til å være gjeldende for andre i relevante situasjoner. På grunnlag av de utvalgsmetodene som her er brukt og på bakgrunn av undersøkelsens utvalg, kan ikke resultatene generaliseres. Likevel kan resultatene være interessante og belyse viktige faktorer. Jeg vil si at resultatene kan være opplysende for dem som arbeider med elever i videregående opplæring. Spesielt for lærere, skoleledere og andre som har tilknytning til elever i yrkesfaglig studieprogram som sliter med mye ugyltig fravær. Selv om ikke resultatene er generaliserbare kan de være av interesse og belyse tiltak det kan være verdt å satse på i forebyggingen mot frafall fra opplæringen.

## **3.7 Ethiske hensyn**

I kvalitativ intervjuforskning er det vesentlig å være klar over at spesialpedagogikk er et fagområde hvor man kan møte mennesker som lever under vanskelige livsvilkår (Dalen, 2011). Dette gjelder også mitt prosjekt hvor jeg ønsket synspunkter fra en utsatt elevgruppe, om en situasjon flere synes det var vanskelig å prate om. På forhånd var jeg oppmerksom på hvordan det kunne være sårbart for elevene å skulle vurdere sine lærere. I retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006), understrekes det at forskningsopplegget må ta hensyn til belastninger overfor tredjeparten. Det viste seg at det å reflektere over lærerne ikke var noe problem for informantene. Mer



usikkerhet viste informantene da de reflekterte over årsakene til deres forekomst av ugyldig fravær. Jeg forsøkte å støtte informantene med å vise at jeg hørte på dem og forstod dem. Jeg ønsket ikke at samtalen skulle ta en vending mot det terapeutiske, så jeg var oppmerksom på mine tilbakemeldinger. Samtidig var jeg bevisst på informantenes kroppsspråk og signaler, jeg forsøkte å tilrettelegge samtalen slik at informantene kunne avslutte eller gå videre når de ønsket det.

Hvert intervju utartet seg ulikt, basert på flere faktorer som blant annet relasjonen mellom meg og informantene, dagsformen og hvordan samtalen gikk. Noen informanter kjente jeg litt fra før, det kan ha påvirket til en mer avslappet situasjonen i de intervjuene. Stort sett hadde vi gode samtaler, sett bort fra et intervju der vi ikke fikk noe god flyt i samtalen. Informanten var muligens ikke helt komfortabel og svarte *vet ikke* på de fleste spørsmål. Informanten unngikk å møte blikket mitt og satt helt ytterst på stolen. Jeg tolket signalene som at han egentlig ikke ville være tilstede, at problemområdet var vanskelig å snakke om, eller at eleven ikke hadde reflektert over det før. Eleven uttrykket også selv da intervjuet var ferdig at han synes spørsmålene var vanskelige. Eleven hadde gitt uttrykk for at han ønsket å være informant, men jeg forstod raskt at dette ikke var intervjuet hvor jeg fikk de fyldeste beskrivelsene. Opplevelsen gav meg god erfaring med at jeg måtte være mer oppmerksom på signalene fra informantene og tilpasse situasjonen deretter.

Jeg tenkte på forhånd gjennom intensjonen med forskningsprosjektet og mulighetene for uheldige ringvirkninger som konsekvens (NESH, 2006). Det var mitt ansvar å ivareta interessene til informantene. For elever med høy forekomst av ugyldig fravær må man være forsiktig med hvordan fremstille dem for å unngå stigmatisering. Jeg fokuserte ikke på problematferden i intervjuene, men heller på hvordan man kunne arbeide for å minske denne atferden. Jeg vektla samtidig informantenes synspunkt som viktige og poengterte hvordan jeg tok det de sa, på alvor. ”Forskeren må vise respekt for verdier og holdninger hos dem som utforskes, ikke minst når disse avviker fra det som er mest vanlig i storsamfunnet” (NESH, 2006, s. 19). Jeg ble oppmerksom på hvordan mitt syn på ugyldig fravær avvek fra elevgruppens. Jeg så på mye ugyldig fravær som alvorlig for opplæringen og tenkte samtidig på konsekvensene lenger frem i tid. Selv tenkte jeg kun disse tankene og fortalte ikke om dette til informantene. Jeg var bevisst på å ikke forhåndsdomme elevgruppen, for selv om jeg hadde oppfatninger om problemområdet på forhånd, visste jeg ingenting om informantenes

årsaker. Jeg fokuserte på å legge vekk mine tanker og arbeidet for å møte elevgruppen med et åpent sinn. Jeg respekterte dem og deres livssituasjon.

Elever med mye ugyldig fravær har ofte negative erfaringer knyttet til skolen. Jeg visste heller ikke hva som lå bak elevenes ugyldige fravær og forsøkte å møte temaet varsomt i samvær med dem. Jeg var klar over hvordan mine tolkninger og konklusjoner kunne medvirke til ytterligere negative oppmerksomhet overfor elevgruppen. Da jeg spurte elevene om de kunne tenke seg å være informanter var jeg forsiktig med å gjøre dette foran andre eller i en situasjoner der elevene kunne føle seg dratt fram i lyset som eksempler på ugyldig fravær. Som tidligere nevnt poengterte jeg også hvordan jeg var ute etter deres synspunkter for å bedre situasjonen, ikke for å vektlegge det negative omkring problemområdet.

Jeg gav opplysninger om forskningsprosjektet til skolen på forhånd, men etter samtale med rådgiver ble jeg rådet til å informere elevene muntlig før intervjuene. Det var skolens erfaring at informasjonsskriv ikke ble lest av elevene på forhånd. Derfor informerte jeg ved å lese og forklare muntlig. Informantene signerte på samtykkeerklæringen før intervjuet startet. Det ble enklere for elevene ved at de ikke trengte å huske på papirene de skulle ta med tilbake til meg. Samtidig kunne jeg da forsikre meg om at de hadde forstått informasjonen ved å kommunisere med dem. Jeg opplyste om at all informasjon ville bli konfidensielt behandlet og at informantene alltid hadde muligheten til å trekke sitt samtykke, uten at det ville få negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Ettersom dataene omhandlet elevenes synspunkter på sine lærere og seg selv, opplyste jeg om at jeg ville være oppmerksom på hvordan resultatene ble presentert i rapporten. Jeg forklarte at jeg ville bearbeide teksten slik at dataene ikke ville gjenkjennes av andre enn muligens informanten selv.

Forskningsprosjektet var meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD), og hadde fått tillatelse og godkjenning fra dem. NSD ønsket imidlertid at jeg skulle få foreldre eller foresattes samtykke fra informantene som var under atten år. Selv om dette ikke er lovpålagt da elevene selv kan velge å stille opp fra de er seksten år, ønsket NSD dette. Jeg så det å skulle få foreldrenes samtykke som et stort hinder for prosjektet. Svært mange av elevene som sliter med ugyldig fravær skjuler også dette for sine nærmeste. Det å skulle kreve foresattes samtykke ville vært ødeleggende for undersøkelsen da jeg mest sannsynlig ville ha mistet flere av informantene, om ikke alle. Som resultatene fra undersøkelsen også viser kommer flere av informantene fra trøblete hjemmeforhold, hvor det å kreve samtykke

fra foresatte ville vært vanskelig. For å imøtekomme NSD sitt råd og samtidig ikke gå glipp av informanter ble løsningen å kun inkludere informanter som var over atten år, eller som ble det i løpet av masterprosjektets tidsramme.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil datamaterialet fra masterprosjektets undersøkelse bli presentert, tolket og drøftet for å svare på problemstillingen: *Hvordan mener elever med mye ugyldig fravær at læreren kan bidra til å øke motivasjonen for skolearbeid?*

Datamaterialet drøftes med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk og i lys av teori som ble relevant etter gjennomført undersøkelse. Da transkriberingen av intervjuene var avsluttet, ble datamaterialet kategorisert i ulike tema. Temaene ble utviklet på bakgrunn av masterprosjektets mål og var utgangspunkt for utviklingen av undersøkelsens intervjuguide. Temaene ble utviklet og lagt opp slik at ved å belyse og reflektere over dem, innhentet man beskrivelser som bidrog til å finne svar på problemstillingen. Innholdet i de ulike delene vil gli over i hverandre da alt omhandler samme problemområde. Det er undersøkelsens helhetlige resultat som er vesentlig og betydningsfull for å finne svar på problemstillingen. Derfor skilles ikke informantenes beskrivelser fra hverandre. Det gjengis heller ikke hvilken informant som har gitt hvilke beskrivelser. Videre vil kun datamaterialet som er relevant for prosjektets mål bli vektlagt og synliggjort. Resultatene drøftes underveis, de vil supplere hverandre og tolkes ut i fra et *både og – perspektiv*, ikke et *enten eller – perspektiv*. Det innebærer at man ser på helheten, kombinerer ulike tiltak og ideer, uten å sette dem opp mot hverandre.

Kapitlet starter med en kort presentasjon av undersøkelsens informanter. Videre vil datamaterialet organiseres og presenteres tematisk. Underoverskriftene vil være oppbygd med bakgrunn i temaene og med tanke på å skulle besvare problemstillingen. Først belyses informantenes synspunkter for deres lave oppmøte på skolen, før det blir redegjort for de faktorene informantene vektlegger som avgjørende for å øke deres motivasjon for skolearbeid. Datamaterialet fremstilles ved direkte sitater fra intervjuene. Beskrivelsene er markert ved å være skrevet i kursiv, med innrykk og avsnitt for å synliggjøres.

### **Presentasjon av informantene**

I denne kvalitative undersøkelsen har det vært intervjuet ti informanter, fem gutter og fem jenter fra fire forskjellige klasser. Alle var elever på videregående trinn to, innenfor samme yrkesfaglige studieretning ved en skole lokalisert øst i Oslo. Tre av de ti informantene var av utenlandsk opprinnelse, mens de resterende syv var av norsk opprinnelse. Alle informantene

var over atten år eller ble atten år før avslutningen av masterprosjektet. Den eldste informanten var tjuetre år. Samtlige informanter hadde kommet inn på førstevalget sitt da de søkte videregående opplæring. Alle informantene hadde mer enn femten dager, eller over tretti enkelttimer med udokumentert (ugyldig) fravær ved halvtårsslutt 2013.

## **4.1 Hva trekker ned motivasjonen for skolearbeid?**

For å kunne svare på prosjektets problemstilling, var det vesentlig å finne en forklaring på hvorfor denne elevgruppen hadde lav motivasjon for å møte opp på skolen. Funnene i undersøkelsen viser et mønster i hva informantene ser på som overordnet årsak for deres ugyldige fravær som trekker ned motivasjonen. Følgende faktorer går igjen hos flere av informantene; trøblete hjemmeforhold, omsorgssvikt, ansvarsforpliktelser, angst og depresjoner for å nevne noen.

### **4.1.1 Forhold på utsiden av skolen**

Jeg merket meg at forhold i informantenes omgivelser utenfor skolen gikk igjen som utslagsgivende årsak til deres lave motivasjon.

*Det er når du ikke slapper av hjemme og du må på skolen. Så gjør du det dårligere og dårligere. Sånn går det hele tiden til det ender opp med å ødelegge.*

*Jeg har lyst til å komme tidlig hver eneste dag, men jeg sliter litt hjemme og sånn, så har jeg litt problemer. Faren min er syk også hadde jeg masse problemer. Han kunne ikke jobbe og vi hadde nesten mistet huset og sånne ting. Så jeg jobber i tillegg til skolen nå.*

Vi vet gjennom forskning at ustabilitet i hjemmet, ved blant annet omsorgssvikt og uro påvirker prestasjonene til unge i negativ retning (Killén, 2009; Kvello, 2007; Nordahl, 2005). Det kan tolkes som at lav motivasjon for skolearbeid er en konsekvens av at ungdom ikke har det optimalt hjemme. Betydningen av manglende stabilitet, støtte og trygge rammer i elevenes omgivelser kan tenkes å være avgjørende for at elevene skal ha motivasjon for skolearbeid. Det kan videre tolkes som at det kan være vanskelig å bryte denne negative trenden. Det kan trekkes sammenligninger til en negativ spiral, hvor problemene bare øker og tilslutt tærer på store deler av livsverdenen til ungdommen.

Nordahl (2005) mener elever med trøblete hjemmeforhold eller andre risikofaktorer på utsiden av skolen vil trenge mer støtte fra både skolen og lærerne. Kvaliteten på samspillet man har i oppvekstmiljøet både påvirker og blir betydningsfull for vår selvoppfatning og identitet, som er viktige begreper i personlighetsutviklingen og i utviklingen av vår psykiske helse (Berg, 2005). Ved å referere til Sidsel Gilbert beskriver Berg (2005) at ”god psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger” (s. 33).

Flere av informantene forklarte hvordan de ønsket at lærerne kunne vise en større forståelse. De pekte på at det alltid var grunner til at de var borte fra skolen. Det var ikke meningsløs skulking, men hadde utgangspunkt i bakenforliggende årsaker.

*Det irriterer meg litt med lærere som forhåndsdommer. At hvis du er borte så forklares det med at man skulker. Også når du kommer på skolen og prøver å yte noe, så har de på en måte nesten bare gitt deg opp. Det er vanskelig å forklare, men det er kjipt. Det påvirker motivasjonen også. Da er det lettere og bare blåse i det.*

På den ene siden kan man forstå at lærerne blir oppgitte når elever til stadighet er borte fra undervisningen. Tålmodigheten til lærere som har opplevd mye fravær kan være satt på prøve. Det kan kanskje være lett å *skjære alle over en kam*. Det krever en god del av læreren å se hver enkelt elev og dens situasjon for seg, uten å generalisere alt ugyldig fravær som meningsløs skulking. Den andre siden belyses av sitatet, ved eleven som føler seg forhåndsdomt. Det å kjenne på denne forutinntatte holdningen gjør det enklere for eleven å bare gi opp. Igjen kan man trekke inn hvordan negativiteten eleven møter, kan gi en dårlig utvikling. Da eleven møter oppgitthet og liten oppmuntring fra læreren, påvirker det elevens motivasjon for å i det hele tatt å forsøke. Den løsningen eleven muligens ser er å gjøre som man føler er forventet, å gi opp. Det kan tenkes at læreren som egentlig ikke ønsker annet enn at eleven skal lykkes, med holdninger og uheldige uttrykk har påvirket eleven til å få mer ugyldig fravær som gir stor sannsynlighet for å falle fra opplæringen.

Forskningen til Katz et al. (2009) påpeker at elevenes indre motivasjon for skolearbeid er synkende med økende antall år på skolebenken. Eldre elever ønsker seg uavhengighet i større grad, samtidig trenger de sosial støtte i form av relasjoner med voksne. Spesielt vesentlig blir denne støtten fra lærerne for elever som muligens ikke mottar denne i stor grad fra andre

områder i livet (Katz et al., 2009). Nordahl (2005) forklarer at lærerne må respektere elevene, gi dem muligheten for å oppnå mestring som etter hvert vil øke deres tro på egne evner.

*Hvis jeg blir pressa for mye, da har jeg ikke lyst uansett. Presses man for hardt mister man helt interessen.*

Samtidig viser sitatet over at det er en fin balanse mellom lærerens støtte og det elever opplever som press. Å kjenne elevene godt kan derfor være en god strategi for å vite når man skal støtte og oppmuntre og samtidig se når eleven har nådd sin grense. Hattie (2009) sin forskning fant at det skal mindre anstrengelse til fra læreren for å medvirke til å redusere elevenes motivasjon enn til å øke den. Det vil si at det er vanskeligere for en lærer å motivere elevene, enn det er å ta fra dem den motivasjonen de har. Derfor må man som lærer være oppmerksom på hvordan det man sier og gjør kan påvirke elevene.

Informantene reflekterte rundt deres erfaringer ved å komme fra ulike kulturelle og materielle bakgrunner. De følte at skolen ikke passet for dem på flere måter.

*Jeg kunne ønske lærerne var litt mer forståelsesfulle. Noen har det som et lite paradis hjemme, alt bare går som det skal. Så har du sånne som meg som faktisk må kjempe for det og som har problemer.*

Informanten forteller om et sterkt belastet hjemmeforhold preget av rusmisbruk. Dette karakteriserer hverdagen til informantene og har gjort det over lengre tid. Det kan synes som om eleven kjenner på en urettferdighet overfor sin virkelighet. Spesielt kommer urettferdigheten frem da informantene sammenligner sitt hjemmeforhold med oppvekstforholdene til medelever. Det kan tolkes som at en skole preget av likhet for alle kanskje ikke er det beste for denne eleven. Informanten ville muligens ha foretrukket og økt sin sannsynlighet for å lykkes i en skolehverdag møtt med større forståelse og støtte for å takle sitt utgangspunkt.

*Det er så jævlig mye som skjer rundt meg, hele tiden.*

I tillegg frister senga ekstra mye på morgenen når det først er stille og rolig rundt eleven. Dette påvirker skolehverdagen og gjør det krevende for informantene å konsentrere seg.

*Når jeg først har kommet meg på skolen, så er jeg på skolen. Jeg skulker ikke sånn generelt. Jeg sitter ikke i kantina å venter på at en time skal gå over. Det er unødvendig.*

Det kan tolkes som om at det er vanskelig for eleven å prioritere skolen, når det stormer som verst. Det kan forstås som at det ikke handler om evner, men må man velge mellom skole og familie, kommer skolen alltid i andre rekke.

Overland og Nordahl (2013) viser til Bourdieu da de hevder at skolen vil forsøke å se elevene som noe enhetlig (s. 60). På den måten søker den å fjerne forskjellene som danner betingelser for elevenes identitet, interesser og erfaringer. Nordahl (2005) beskriver hvordan skolen kan være den arenaen som vil kunne utgjøre en forskjell for disse elevene. Den kan spille en beskyttende rolle i elevenes liv ved å fokusere på faktorer som fremmer kompetanse og positiv utvikling. Disse kvalitetene vil ha større mulighet for å beskytte mot uheldig påvirkning samt kompensere for negative risikofaktorer (Nordahl, 2005). En annen informant forklarer:

*Jeg har motivasjon, jeg bare sliter litt med ting på utsiden.*

Eleven mener selv at det ikke er motivasjonen det står på, men at noe avleder og forhindrer informanten fra å fullt ut konsentrere seg om oppmøte på skolen. Igjen ser vi et eksempel på vansker på utsiden av skolen som har såpass stor innvirkning at skolen blir nedprioritert.

Datamaterialet viser at store deler av de grunnleggende årsakene til informantenes lave motivasjonen har sitt utspring i elevenes omgivelser utenfor skolen. Deres beskrivelser peker blant annet på dårlige hjemmeforhold, som ikke er gunstige for at de skal kunne gjøre det godt i skolen.

*Lærerne prøver jo å motivere meg for å komme på skolen. Det syns jeg er bra, men det er ikke alltid like enkelt å ta det inn. Så de prøver jo, så mye de kan for at jeg skal ha minst mulig fravær. Akkurat nå betyr det ingenting hva de sier. Alt handler om ting på utsiden.*

På den ene siden opplever informanten at lærerne forsøker å motivere for oppmøte på skolen. De lykkes med det til en viss grad ettersom eleven anerkjenner og setter pris på det. Samtidig



er det på den andre siden til ingen nytte. Det er noe annet som foregår i livet til informanten som drar oppmerksomheten vekk fra skolen. Noe på utsiden krever såpass mye tid og energi at eleven ikke klarer å gå på skolen samtidig. Sitatet gir også inntrykk av at skolen ikke kan gjøre noe i forhold til informantens vansker. Det kan vurderes om informanten har kjennskap til hjelpetiltak som blant annet skolehelsetjenesten. Eleven forsøker muligens å skjule problemområdet, vil ikke ha hjelp, eller tror ikke det finnes noen på skolen som kan hjelpe.

*Det er vanskelig akkurat nå. Fordi jeg sitter i den klemma. Det har ikke så mye med skolen å gjøre, det er mer meg.*

Det kan tolkes som at vanskene befinner seg innenfor et personlig plan. Samtidig insinuerer eleven at skolen ikke kan gjøre noe med problemene. Man kan spørre seg hvor denne eleven skal få hjelp og støtte til å takle sine vansker, hvis man ikke får den støtten og hjelpen man trenger innad i familien? Mange elever vet kanskje ikke hvor de skal gå når ting er vanskelige. Derfor kan det ses som viktig å belyse hvordan skolehelsetjenesten arbeider og hva blant annet helsesøster og rådgiver kan bidra med. Flere av informantene forklarer også at de har opplevd å falle utenfor de interne hjelpetjenestene i skolen. Et par beskriver hvordan de opplever at skolehelsetjenesten har begrenset med tid og fremstår som lite tilgjengelig. De poengterer at helsesøster og skolepsykolog burde være mer tilgjengelig på skolen enn de to dagene de er der i uken nå.

Skolehelsetjenesten er en lovpålagt helsetjeneste innenfor kommunens ansvarsområdet for elever i grunn- og videregående skole. ”Tjenestene er i hovedsak av forebyggende art ved at arbeidet er rettet mot å fjerne, hindre eller redusere faktorer som kan føre til sykdom eller psykososiale problemer” (Berg, 2005, s. 96). Kvello (2007) peker på kapasitetsproblemer innad i skolehelsetjenestene. Fra statlig hold har man forsøkt å avlaste problemene ved en økning i antall stillinger. Selv etter dette opplever hjelpeapparatene å ikke strekke til overfor de oppgavene de er satt til å løse. Muligens blir det ofte en sterk prioritering av hvem som skal få støtte og hjelp når. For blant annet skolehelsetjenesten påvirker dette muligheten for tidlig innsats, som forskning påpeker at gir bedre resultater enn behandling lang tid i etterkant av at vanskene debuterte (Kvello, 2007; Mounteney & Johannessen, 2009). Dette medfører til at tidlig tiltak og oppfølging muligens er mangelvare for elevgruppen. Selv om vi er klar over hvilken kostnad gruppen vil utgjøre for samfunnet ved at elevene faller fra opplæringen. Man kan anslå at den videregående skolen i dag sliter med et frafall på ca. 26 - 29 prosent

(Utdanningsdirektoratet, 2013). Tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen har uttalt at staten taper 7,5 milliarder kroner årlig ved et frafall på 25 prosent (Ishak, 2013).

Manger (2012) vektlegger at det for lærere er; ”særlig viktig å ha kjennskap til de forhold ved omgivelsene som ligger innenfor skolens område, for dem kan det gjøres noe med” (s. 8). Jeg setter et spørsmålstegn rundt hvem som har ansvaret for å hjelpe disse elevene med å øke sin motivasjon, når funnene viser som masteroppgavens tittel antyder; at *alt ligger på utsiden*. Hvis man gjør som Manger (2012) peker på, fokuserer på forholdene ved omgivelsene som ligger innenfor skolens område, vil det være vanskelig å gjøre noe med motivasjonen til elevgruppen da deres årsaker i stor grad ligger i forhold på utsiden av skolen. Resultatet vil mest sannsynlig ikke minske forekomsten av ugyldig fravær for elevgruppen og konsekvensene med stort frafall fra vil vedvare. Et begrep ofte benyttet på elever som ikke har omfattende og åpenbare behov for tilrettelegging, men som har behov for spesiell oppfølging er *gråsoneelever* (Tangen, 2012c). Relatert til denne undersøkelsen kan elevene omtales som gråsoneelever ettersom de faller utenfor de eksterne hjelpetjenestene, men fortsatt har stort behov for støtte og hjelp med faktorer innenfor deres hjemmeforhold.

#### **4.1.2 Å bli sett**

En informant opplever seg lite sett i skolehverdagen:

*De fleste lærerne bryr seg ikke og bare fortsetter. Merker ikke at du ikke er der å sånn.*

Ofte har ikke denne elevgruppen vansker som er omfattende nok til at helsetjenesten blir koblet inn. Eller de skjuler problemene slik at de ikke blir fanget opp. Skolehelsetjenesten blir ofte nødt til å fokusere på de elevene som trenger det aller mest. Det kan beskrives som å *slukke de største brannene* først. Elever med mye ugyldig fravær utgjør som oftest ikke noe problem for skolen i form av å vise atferd som er til bry eller sjenanse for andre (Overland & Nordahl, 2013). De forsvinner som regel fra skolebildet når de ikke er tilstede. Noe som muligens gjør det vanskeligere å fange opp alvoret som kan ligge bak ugyldig fravær. Da de heller ikke dominerer skolebildet med atferd som ikke er akseptabel, er det sannsynligvis fort gjort for skolens personale å nedprioritere denne elevgruppen i en ellers stressende arbeidshverdag.

Informantene peker på hjemmeforhold hvor de ikke får tilstrekkelig støtte og hjelp. Forskning peker på nettopp denne støtten som avgjørende for å lykkes i skolen (Nordahl, 2005; Ogden, 2009). Øverlien (2012) omtaler skolen som en hjelpeinstans. Hun mener skolen har en svært viktig rolle for unge som opplever vansker i hjemmet. Videre pekes det på skolehelsetjenesten og hvordan den arbeider rundt elevers helhetlige livssituasjon. For unge med vansker i hjemmet kan skolen utgjøre muligheten for voksenkontakt utenfor hjemmet. Har eleven tillit til læreren, kan eleven henvende seg dit ved problemer og spørsmål. Øverlien (2012) forklarer hvordan lærere verken er terapeuter eller barnevernspedagoger, men at de må ha kunnskaper om hva de har plikt til å gjøre når elevens hjemmesituasjon setter en stopper for elevens læring og utvikling. Uten kunnskapene som trengs for å oppdage eksempelvis omsorgssvikt, har ikke læreren den tryggheten som kreves for å handle i en slik situasjon. Dette kan medføre at eleven risikerer å bli sviktet av læreren som kanskje har den største muligheten til å utgjøre en forskjell i livet til disse elevene (Øverlien, 2012).

Forskning peker på foreldrestøtte og foreldrenes bakgrunn som vesentlig for hvordan barna vil prestere som elever og hvordan de opplever sin situasjon i skolen (Markussen, 2011; Nordahl, 2005; Ogden, 2009; Overland & Nordahl, 2013). Ingen av mine informanter rapporterte om betydningsfulle støttefunksjoner fra foreldrene. Tvert imot fremkommer det av datamaterialet at foreldrene bidrar mindre. Nordahl (2005) peker på at skolen kan minske problematferd, ved å utvikle et godt samarbeid med foreldrene. Som regel er dette vanskeligere når elevene er i videregående opplæring. Elever i videregående blir ofte tildelt ansvaret for sin egen læring i større grad enn i grunnskolen. Hvordan arbeider skolen for å fremme et godt samarbeid med foreldrene i videregående opplæring? Er det slik at det er vanskeligere å kontakte foreldrene når elevene nærmer seg myndig alder? Foreldrene og lærerne burde ideelt sett jobbe sammen til elevenes beste. Flere teoretikere blant annet; Nordahl (2005); Overland og Nordahl (2013) har vært opptatt av dette samarbeidet, og fokusert på dette som viktig for å få til en endring i elevens situasjon. For unge som er utsatt for ulike risikofaktorer i hjemmet kan det være avgjørende at skolen blir en beskyttelsesfaktor, ikke enda en risikofaktor (Nordahl, 2005). ”Lærerne er den eneste yrkesgruppen som hver dag direkte møter og har mandat til å påvirke utsatte barn. Dette gir muligheter som kan utnyttes i sterkere grad, samtidig som det også gir lærerne store utfordringer i hverdagen” (Nordahl, 2005, s. 119).

## 4.2 Hvordan øke motivasjonen for skolearbeid?

Informantene beskriver deres synspunkter på gode lærere. De påpeker viktige forhold ved lærerne som de mener kan bidra til å øke deres motivasjon for skolearbeid.

### 4.2.1 Anerkjenne og støtte

Jeg spurte informantene om hvordan de ville beskrive en god lærer. De pekte på det å kunne gi omsorg, vise medfølelse og være forståelsesfull som særlig viktig. Hvorfor vektla ikke elevene at de ønsket seg lærere som var gode på å forklare og som var faglige flinke? Det kan tenkes at elevene ønsket seg anerkjennende og støttende lærere fordi det er kvaliteter elevene har behov for. Samtlige elever beskrev en god lærer som en med sterkere sosiale egenskaper fremfor en med mer fokus på det faglige.

*Det er best for meg hvis læreren kanskje klarer å gi litt omsorg.*

Det er stor enighet innad i fagfeltet at det å være anerkjennende er en viktig kompetanse for læreren og at alle elever har behov for anerkjennelse (Drugli, 2012; Ogden, 2009; Overland & Nordahl, 2013). Som lærer for elever med mye ugyldig fravær kan man være anerkjennende selv om man ikke aksepterer elevenes atferd. Anerkjennelse ved å for eksempel hilse på elevene og vise at man er interessert i dem, vitner om betingelsesløs aksept av dem som personer (Overland & Nordahl, 2013). Både da jeg spurte om hva som karakteriserte en god lærer og når jeg ba informantene sette ord på hvordan lærerne kunne øke deres motivasjon for skolearbeid, pekte de på forhold som kjennetegner en anerkjennende lærer.

*Det er viktigst at læreren ser meg, er hjelpsom og samarbeidsvillig.*

Det kan forstås som om at det er viktig å bli sett av læreren. Man kan tolke det dithen at informanten ønsker at læreren skal bry seg og bruke mer tid på eleven. Dette forsterkes ved at informanten ønsker at læreren skal være samarbeidsvillig og hjelpe til. Damsgaard (2007) påpeker at en elev kan gå ut ifra et godt møte med læreren og føle seg større enn de gjorde da de kom. Å møte elever på denne måten betyr ikke det samme som å overse reelle problemer, men det betyr at læreren har blikk for mulighetene og samtidig evner å gi et realistisk bilde av elevenes behov og situasjon.

En informant fortalte hvordan hun etter samtale med rådgiver og kontaktlærer bestemte seg for å åpne seg for en lærer:

*Jeg gikk da til fellesfaglæreren å fortalte at jeg var skolelei og sa akkurat hvordan det var. Og han skjønnte det med en gang og lurte på hvorfor jeg ikke hadde sagt det før.*

Det kan synes som om denne informanten møtte en anerkjennende og forståelsesfull lærer, som mente at eleven burde ha visst at hun kunne kommet til han med dette tidligere.

Overland og Nordahl (2013) indikerer at elevenes behov for anerkjennelse fra lærere også setter dem i en potensiell sårbar situasjon. Informanten forklarer videre:

*Og så kom jeg dit igjen i går, bittelitt senere. Da klikka han helt, sa hvorfor er du aldri her.. osv.? Da blir jeg irritert, for da har jeg åpnet meg og fortalt han hvordan det er, også ja.. Jeg syns bare det er forskjell på (nå høres jeg teit ut), men det er forskjell på meg og de som ikke kommer for å røyke eller.. ja.*

Ved å åpne seg for læreren risikerte eleven å møte på motstand, men fikk anerkjennelse. Læreren overrasket eleven positivt, men ved en senere anledning virket det fra elevens ståsted som at læreren hadde glemt samtalen. Hendelsen utviklet seg til å bli en vond opplevelse for informanten som muligens vil føre til mer ugyldig fravær. Eleven forventet å møte forståelse fra læreren, siden de hadde hatt en god prat tidligere. Da eleven ikke møtte det denne gangen ble ikke bare tillitsforholdet til denne læreren brutt, men det kan også medvirke negativt i forhold til hvilken grad eleven velger å stole på lærere senere. Man kan tolke det som denne informanten også mener læreren burde ha forstått alvoret i det å være skolelei og ha problemer med det, i forhold til andre elever som skulker unødvendig. Læreren forstod tydeligvis ikke at denne elevens problemer ligger på et personlig nivå, og hadde behov for å bli møtt deretter.

”Manglende aksept for den de er eller hva de gjør, vil oppleves som en krenkelse og avvising. Slike negative erfaringer vil virke inn på elevens selvbilde” (Overland & Nordahl, 2013, s. 37). Møter læreren eleven med en lite anerkjennende holdning, kan eleven få en uklar og negativ oppfatning av seg selv, som kan påvirke elevens selvrespekt. Den som har mangel på selvrespekt, kan også ha vanskeligheter med å utvise respekt for andre (Drugli, 2012). Dermed kan læreren ved å være lite anerkjennende bidra til at det utvikles en kumulativ tendens hvor problematferden beveger seg i negativ retning og påvirker flere

områder. Læreren fra situasjonen tidligere burde ha anerkjent og verdsatt eleven selv om han ikke aksepterte atferden. Læreren burde ha anerkjent eleven, før han formidlet på en god måte at han opplevde at avtalen mellom dem ikke ble fulgt (Overland & Nordahl, 2013).

### **Definisjonsmakt**

Drugli (2012) reflekterer rundt hvordan læreren og eleven er likeverdige subjekter i møtet med hverandre og begge har rett til sin opplevelse. Samtidig er læreren en sentral voksenperson og en profesjonell som har mer ansvar og makt i møtet med eleven. Jeg spurte informantene om hvordan lærernes reaksjoner på deres fravær påvirket motivasjon for videre skolearbeid.

*Det kommer egentlig veldig an på, for noen ganger så blir jeg sånn, OK! Hvis du er sånn da skal jeg vise deg hvor flink jeg er, men så er det liksom andre ganger så er du så langt nede at du tenker ok, da dropper jeg neste gang også.*

Det er ikke noe klart svar på hvordan lærerne påvirker elevenes motivasjon, men at det påvirker i en eller annen retning kan det virke som. Ved sitatet over kan en tenke seg at det muligens kommer litt an på dagsformen til eleven, hva han eller hun har opplevd tidligere og muligens hvordan læreren legger det frem. Læreren har det Drugli (2012) presenterer som en *definisjonsmakt* over elevene. Det handler om hvordan lærerens holdninger og uttalelser overfor elevene påvirker deres syn på seg selv og på sine omgivelser. Derfor er det avgjørende at læreren er bevisst sin egen betydning på elevens selvforståelse i samhandling med elevene. Spesielt er dette avgjørende ettersom elevene er i kontinuerlig utvikling av egen selvoppfatning og denne blir blant annet påvirket av responsen elevene får av sine lærere (Drugli, 2012).

Man vet ikke hva som ligger bak lærerens reaksjon i situasjonen nevnt tidligere, men man forstår ut i fra informantens beskrivelser at læreren ikke evner å sette seg inn i hvordan eleven har det. Læreren ser ikke verden fra elevens ståsted og forstår heller ikke eleven som aktør i eget liv (Overland & Nordahl, 2013). Drugli (2012) forklarer at det er særlig viktig å reflektere over responsen man gir til elever som utviser mye negativ atferd. ”Gjennom kommunikasjon med eleven har læreren mulighet til å bygge opp eller rive ned elevens oppfatning av sitt eget verd” (s. 50). Reaksjonen fra læreren i situasjonen beskrevet, kan medvirke til at denne eleven eller andre elever i lignende situasjoner får mer ugyldig fravær.

Informanten beskriver senere i intervjuet hvordan lærere som er støttende og forståelsesfulle, påvirker informantens oppmøte på skolen. Videre tror informanten dette gjelder for flere av elevene, da det er et større oppmøte i undervisningen til de lærerne som er flinke til å støtte og vise forståelse. Å vise anerkjennelse overfor elever med mye ugyldig fravær som ikke følger etablerte regler eller på andre måter utfordrer læreren er vanskelig (Overland & Nordahl, 2013). Man kan vise anerkjennelse selv om man ikke aksepterer atferden, dette kan være vesentlig da elever som viser ulike former for problematferd kan møte lite anerkjennelse og forståelse ellers i livet. Derfor er det særlig viktig at de møter dette i skolen (Overland & Nordahl, 2013).

#### **4.2.2 Bry seg**

Den egenskapen informantene vektla som svært viktig for en god lærer var evnen til å bry seg om elevene sine. En informant forklarer:

*Det er mange gode lærere her som bryr seg om oss, spør om hva som skjer og sånn.  
Det er egentlig bare det som er viktig, at de spør og bryr seg om oss egentlig.*

Det kan tolkes som om det viktigste for denne informanten er at lærerne viser omtanke, noe informanten påpeker at lærerne gjør i stor grad allerede. Informanten hever denne kompetansen over andre kjennetegn ved en god lærer og poengterer at det kun er det som er avgjørende. Elever som har et godt forhold til lærerne sine og som vet at de bryr seg om dem, både lærer mer og er flinkere til å lytte (Ogden, 2009). Damsgaard (2007) forklarer at det handler om å bry seg, men også om å vise omsorg. En måte å vise at man som lærer bryr seg om elevene sine er å være opptatt av at de skal lykkes på skolen. En informant mener:

*Lærerne bør være litt mer imøtekommende og motiverende med elevene.*

Jeg svarer; da vil du trives bedre og få mindre fravær?

*Ja det tror jeg, men det hadde hjulpet for veldig mange andre elever også. For da føler man at lærerne bryr seg.*

Det forstås som om at denne informanten ser på imøtekommende lærere som er motiverende i relasjon med elever som kjennetegn på at lærerne bryr seg. Informanten mener også at dette ville ha hjulpet mange andre elever ved skolen til å trives bedre og med det få mindre fravær.

Muligens oppleves det som om at lærerne er mindre imøtekommende på videregående enn de var i grunnskolen. I grunnskolen er lærerens rolle kanskje mer tilrettelagt for å skulle vise en større omtanke for elevene sine. Det kan også muligens være lettere å ta denne omsorgsfulle og imøtekommende rollen overfor yngre barn. Hvis dette er en av faktorene som kan medvirke til mindre fravær, burde det vel fokuseres på i større grad i videregående opplæring også?

En informant forklarer hvordan hun kunne ønske lærerne ikke var så strenge når det gjaldt elever som sliter. At den læreren da heller skal forsøke å hjelpe til, enn å være avvisende og bli oppgitt. Når elevene prøver å gi lærerne sine signal på noe, er det viktig at lærerne gir rask tilpasset respons. Grunnen til dette er at elevene da oppfatter seg som sett og forstått. Det å få en tilpasset respons bidrar til at elevene kjenner seg respektert og ivaretatt, som er en viktig del av å bygge opp og vedlikeholde gode relasjoner med elevene (Drugli, 2012).

#### **4.2.3 Prioritere oppbygningen av gode relasjoner**

Innenfor samme tema som *å bry seg*, finnes det flere lignende svar fra informantene. Verdt å trekke frem er hvordan informantene ønsker at lærerne bør ta hensyn til deg, prøve å få kontakt med deg og ha ønske om å bli kjent med deg. En informant trekker frem dette om hvordan lærerne kan påvirke motivasjonen:

*De kan liksom ikke få gjort noe spesielt uten å vite om hele meg.*

Det kan tolkes som at det i dette sitatet ligger en underliggende mening om at lærerne ikke har nok kunnskap om hele eleven for å kunne bedre motivasjonen. På den ene siden kan det virke som det er forsøkt noe tilrettelegging for eleven, ettersom informanten bruker ordlyden at man ikke kan få gjort noe *spesielt*. Hvis ikke ville informanten muligens kun ha sagt ikke kan få gjort *noe*. På den andre siden kan det tenkes at eleven mener at man kun ser en side av en person på skolen og at informanten eventuelt har en annen rolle i sine omgivelser utenfor skolen. Videre kan det virke som informanten ser det som nødvendig at lærerne har kunnskaper om alle elevens sider for å kunne bedre motivasjonen for oppmøtet på skolen.

Datamaterialet påpeker elevenes ønske om at lærerne skal vektlegge oppbyggingen av gode relasjoner. Dette bør være av avgjørende faktor da en positiv relasjon mellom lærer og elev har stor effekt på elevenes læringsutbytte (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz et



al., 2009; Overland & Nordahl, 2013). En av informantene beskrev hvordan en god lærer lytter til eleven, uansett hva man vil snakke om. Det er betydningsfullt at elevene oppfatter at de kan snakke med lærerne. For at de skal få den forståelsen, må de vite at læreren er interessert i dem og har tid til å høre på hva de sier (Damsgaard, 2007). En informant beskriver det slik:

*Det er veldig viktig at lærerne vet litt om deg. Fordi at det kan være forskjellige grunner til at du ikke kommer på skolen for eksempel.*

En kan tenke seg at det for elever som sliter vil være enklere hvis lærerne har en forståelse om deres livsverden. Vet ikke lærerne noe særlig om deg, kan det oppleves tungt å skulle forsøke å forklare hvorfor ting er som de er, gang på gang. En forståelsesfull lærer vil muligens ofte kunne gi elevene den aksepten de trenger da de for eksempel kommer for sent til skolen, ved å gi et enkelt blikk, et smil eller en anerkjennende nikk. På den måten kan eleven slippe det ekstra presset som kommer med skyldfølelsen av å ikke være tilstede, eller ikke takle det som det er forventet man skal klare.

Denne faktoren er beskrevet som viktig av flere tidligere. ”Lærerne som interesserer seg for elevene og forsøker å bli kjent med dem, legger et godt grunnlag for senere samhandling” (Ogden, 2009, s. 138). Elever som opplever at lærerne er interessert og viser at de er der for elevene som emosjonell støtte, tar oftere initiativ, er mer engasjerte og har dessuten høyere utdanningsambisjoner (Patrick et al., 2011).

Jeg spurte informantene om de følte at lærerne kjente dem og om de kunne reflektere rundt forskjellen på om lærerne kjente dem på et personlig plan eller mer som en elev i mengden.

*Det hadde vært best hvis læreren prøvde å få ordentlig kontakt med elevene sine. Jeg syns det er veldig viktig fordi det er mange elever som slutter. Når man sliter med ting er det kanskje ikke like lett å være åpne, å si akkurat hva man stresser for. Man må bli ordentlig kjent, det er veldig viktig.*

Det kan tolkes som om at det for denne informanten ville vært enklere å åpne seg for en lærer man hadde et nært forhold til. Sannsynligvis vil de fleste kunne relatere seg til at det kan være vanskelig å åpne seg og snakke om problemer sine. Denne vanskeligheten blir nok ytterligere forsterket hvis man skal fortelle om vanskene til noen man ikke kjenner særlig

godt og man blir satt i en sårbar posisjon. Kjenner man personen godt, har man muligens en oppfatning av hvordan han eller hun vil reagere og det kan fungere som en trygghet.

Informanten over forklarer at han oppfatter at alle lærerne prøver å minske forekomsten av fravær, men at noen gjør det på feil måte. I følge eleven vet de ikke hvordan de skal bygge opp et tillitsforhold til elevene og at de håndterer det ugyldige fraværet på feil måte, ved å eksempelvis å bli irritert. Resultatet blir at elevens motivasjon er lavere for å møte opp til timene der man ikke har et tillitsforhold til lærerne.

Her kan man trekke linjer til tilknytningsteorien til Bowlby (1988), ettersom nære relasjoner mellom lærer og elev kan fungere som en base elevene tar i bruk når de finner behovet for det (Drugli, 2012). På den måten kan man si at en lærer som kjenner sine elever samt viser interesse for deres utvikling og læring, vil oppfatte når denne eleven trenger støtte. Samtidig er det viktig å poengtere at forskning har påpekt at sårbare elever opplever å få mindre støtte fra sine lærere, enn elever som mestrer både det faglige og det sosiale (Katz et al., 2009; Overland & Nordahl, 2013). De elevene som er usikre på om læreren kjenner dem godt nok til at de kan forvente støtte, kan virke avvisende og lite interesserte. Dette er faktorer som også kan kjennetegne elever med mye ugyldig fravær. Denne holdningen viser de muligens ettersom de ikke forventer å få støtte fra læreren, da de kanskje ikke har opplevd å få dette tidligere (Drugli, 2012).

Informantene hadde blandede svar på hvordan lærerne kjente dem. Fire pekte på kontaktlæreren som den i skolen som kjenner dem best. De mente også at kontaktlæreren kjente dem på et mer personlig plan, var genuint interessert i dem og var der for dem. To informanter svarte at alle lærerne kjente dem. En informant var ikke sikker, mens tre svarte blankt nei på spørsmålet om lærerne kjente dem og en utdypet:

*De kjenner meg bare som en elev, for de behandler meg veldig som en i mengden.*

Sitatet kan tolkes som at informantene ikke føler seg sett i skolen. Problemet vil muligens komme da man ikke har noen som kjenner seg godt og som kan være der for en når det trengs. Opplever man heller ikke å kunne snakke med noen hjemme eller på andre arenaer kan man utvikle vanskeligheter med å skulle mestre alt på egenhånd. En informant sier videre:

*De ser på elever som objekter, som gjenstander som bare skal være der. Som dem bare skal snakke til. Dem tenker ikke noe på at vi må lære forskjellig.*

Det kan synes som informantens nærmest skildrer en mekanisk skolehverdag uten særlig personlig forankring. Videre peker informanten på hvordan lærerne ikke vektlegger at elevene er ulike og derfor også trenger ulik tilnærming til læring.

Samfunnet har forandret seg og Damsgaard (2007) mener dagens unge er mer i dialog med voksne mennesker. De stiller større og annerledes krav til skolen i dag enn i tidligere generasjoner. ”Hvordan skal læreren ivareta enkeltindividene i skolen og den tilpassede opplæringen uten at det går på bekostning av klassen som fellesskap?” (Damsgaard, 2007, s. 279). Læreren opplever muligens å ha manglende ressurser som i mangel på tid og får følelsen av å ikke strekke til. Manglende ressurser kan bety at hver elev ses mindre, som igjen kan utarte seg til at elevene får mindre hjelp og veiledning. I tillegg vil elevene muligens få en opplæring som i liten grad treffer der de er. Konsekvensen kan bli at elevene ikke får brukt potensialet sitt og i mindre grad opplever at de mestrer og kan (Damsgaard, 2007).

Som oppfølgingsspørsmål ble informantene spurt om de trodde lærerne hadde behandlet dem annerledes hvis de hadde kjent dem bedre og mer personlig. Syv informanter svarte på dette spørsmålet og seks av dem svarte rungende ja, to informanter utdypet:

*JA!! Da hadde dem vist litt mer forståelse.*

*Ja, de hadde sikkert tenkt annerledes hvis de hadde kjent meg bedre. De hadde skjønt hvorfor jeg var som jeg var. Og hvorfor jeg har fravær også.*

Selv om informantene tidligere har gitt inntrykk av at lærerne ikke hadde særlig påvirkningskraft på deres ugyldige fravær ved at årsakene lå på utsiden av skolen, kan man på bakgrunn av datamaterialet skimte at lærerne til tross for det, kan medvirke til at elevgruppen får økt motivasjon. Det kan forstås som at faktorene for lærernes påvirkning blir mer nyanserte etter hvert. Elevene sier ting som blir paradokser da man ser på helheten. En kan tolke sitatene over til at elevene i stor grad kunne ønske at lærerne hadde kjent dem bedre, for da ville lærerne tenkt annerledes overfor dem og med det utviklet en større

forståelse. Det kan vurderes dithen at elevgruppen ville ha fått større motivasjon hvis de hadde hatt lærere som i større grad forstod dem.

En informant som forklarte at lærerne ikke har noe betydning for hennes ugyldige fravær beskriver senere lærernes påvirkning på sin motivasjon for skolearbeid slik:

*Nei altså, er lærerne sure og gretne så har man ikke så veldig lyst til å fortsette her. Men er de blide, fornøyde og hyggelige og sånn så har man ikke lyst til å dra igjen.*

Elevene fremkommer som resolute og benektende i starten på intervjuene om at det ikke er faktorer ved skolen som påvirker motivasjonen. Utover i prosessen når samtalen går sterkere inn på enkeltfaktorer fremkommer det at lærerne har betydning. Sånn sett blir det annerledes når enkeltdelene blir satt sammen med helheten i forståelsen av hvordan læreren påvirker motivasjonen for skolearbeid.

Det stod druer på bordet under intervjuene og en informant forklarte hvorfor lærerne burde kjenne elevene sine ved å bruke druene som metafor.

*Det er alltid noen som virker ganske modne, men som virkelig er råtne på innsiden. De er egentlig bløte. Man må bli kjent under skallet med den personen. Hvordan er de egentlig?*

På den ene siden kan det forstås som sitatet over beskriver at elever som på utsiden virker å ha god kontroll på ting samtidig kan ha vansker på innsiden. De holder muligens alt inni seg og unnlater at folk rundt får se virkeligheten. Videre kan det tolkes som at informanten etterlyser oppbyggingen av tillitsforhold mellom lærere og elever. At de må kjenne hverandre på et dypere plan enn det overfladiske som er synlig med en gang.

Elevene må forstå at læreren er interessert i å bli kjent med dem og har tid til det, samtidig som læreren vil at elevene skal bli kjent med han eller henne (Damsgaard, 2007).

Personlighetsutviklingen skjer sammen med andre i sosiale situasjoner. Derfor blir alle i våre omgivelser, også lærerne, medvirkende og medansvarlige for vår psykiske helse og for utviklingen av den psykiske helsen til andre i vår nære omkrets (Berg, 2005). Sosial støtte og mestringsopplevelser er blant annet pekt på i forskningen til Myklestad, Rognerud og Johansen (2008) som spesielt betydningsfullt for en god psykisk helse.

#### 4.2.4 Skape tillitsforhold

Forskning på motivasjon påpeker at elevens oppfattelse av læreren har mest betydning for motivasjonen for skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2013; Hattie, 2009; Katz et al., 2009; Overland & Nordahl, 2013; Patrick et al., 2011).

Åtte av de ti informantene i denne undersøkelsen forklarer at de har et godt forhold til kontaktlæreren sin og at de føler kontaktlærerne kjenner dem på et personlig plan.

*Kontaktlæreren er flinkere til å høre mer etter. Han tar mer hensyn hvis det er noe. Sykdom eller sårne ting.*

*Når jeg sa ifra til kontaktlæreren min at jeg på en måte hadde gått litt på veggen, skjønte han det med en gang. Han tilrettela med en gang slik at jeg kunne ta hjemmeoppgaver en dag i uka. Da blir det på en sårn måte at du føler du må gi noe tilbake, så da kommer du på skolen de andre dagene.*

Sitatene over beskriver relasjoner mellom lærer og elev som har gjensidig tillit til hverandre. Det kan tolkes som om dette er noe elevene setter pris på i stor grad. Dermed kan man spørre om denne kontaktlærerrollen burde forsterkes ytterligere, siden den tydelig verdsettes av informantene. Muligens kan en tettere kontaktlærerfunksjon på lik linje med den i grunnskolen ha en positiv innvirkning på elever med mye ugyldig fravær. Man kan også tolke det som om informanten ikke ønsker å skuffe kontaktlæreren som har vært der med støtte og tilpassing. Det at informanten beskriver ønsket om å gi noe tilbake etter å ha blitt møtt med forståelse, viser at dette kan være en god tilrettelegging for elevene som også gir mulighet til å ta ansvar for egen læring.

Som Kristiansen (2003) forklarer må man i en relasjon basert på tillit, være innstilt på å gi noe av seg selv for at tillit skal oppstå. Börjesson (2013) forklarer hvordan man sjeldent kommer noen vei i samtale med ungdommer hvis man starter med et problemfokus. Videre påpeker hun at ungdommen muligens vil havne i forsvarsposisjon og motsette seg endring av noe slag. Tillit forutsetter at man vil hverandre vel, det kan være at elever med problematferd basert på tidligere erfaringer har grunn til å tvile på at læreren faktisk vil dem vel (Kristiansen, 2003). Stephens (2006) mener elevene sjeldent lager trøbbel for deg, når de vet at læreren spiller på lag med dem. På den måten kan man si at det opprettes et godt og

positivt forhold mellom elever og lærerne, når elevene innser at læreren er der som emosjonell støtte.

Informantene peker i stor grad på at kontaktlærerne kjenner dem godt og er der for dem. Store deler av utvalget forklarer også at de går til kontaktlærerne for å få tilrettelegging og støtte for deres situasjon. Dermed kan man med forankring i tilknytningsteorien til Bowlby (1988) si at eleven vil vende tilbake til læreren for emosjonell støtte, dersom vedkommende oppfatter at læreren er der og skaper en trygg base de kan utforske verden i fra (Stephens, 2006).

*Kontaktlæreren min er veldig motiverende. Han prøver å hjelpe, men jeg har ikke han så veldig ofte dessverre. Det synes jeg er veldig dumt, for hadde jeg hatt han oftere så hadde jeg kommet oftere også.*

Igen et sitat som kan tolkes dithen at eleven hadde hatt mindre fravær om kontaktlæreren var mer involvert i informantens skolehverdag. Man kan også vurdere det som at en mer støttende lærer som er tettere på elevene hadde fungert fordelaktig for denne elevgruppen. En informant forklarer forskjellen i forholdet til fellesfaglærerne og de øvrige lærerne:

*Jeg føler meg veldig utrygg på de andre lærerne. De er veldig demotiverende, de fleste av dem.*

Det kan tenkes at informanten er usikker på de andre lærerne fordi de ikke er godt nok kjent og ikke har opprettet et godt og trygt tillitsforhold. Det å være utrygg på lærerne kan også medvirke til at man ikke stoler på dem. Dette er faktorer som kan føre til at informanten involverer seg i liten grad og med det virker lærerne også muligens demotiverende. Nok en oppfattelse der det kan tolkes at informanten ønsker seg bedre relasjoner med lærerne.

Med sitatet over kan man trekke sammenligninger til det Bandura (1997) peker på om hvordan man blir påvirket av egen usikkerhet. "Skills can be easily overruled by self-doubts, so that even highly talented individuals make poor use of their beliefs in themselves" (Bandura, 1997, s. 37). Også lærere som har en sterk tro på sine evner til å påvirke læringen til elevene positivt, oppnår å gi elevene en større og mer lærerik opplevelse. Mens de som blir preget av egen usikkerhet på sin påvirkningskraft kan utvikle et klassemiljø som undergraver elevenes tro på egne evner (Bandura, 1997).

*Den signifikante andre* er et begrep Nordahl et al. (2005) bruker for å beskrive hvor viktig andre omkring oss er. ”Signifikante andre viser at noen andre er særdeles viktige for vår læring og utvikling” (Nordahl et al., 2005, s. 211). Den signifikante andre kan for mange elever være en god lærer. En som har vesentlig betydning for læringen og utviklingen til eleven og hans eller hennes tro på egne kunnskaper. Samtidig kan ”lærere som er ute etter elever, eller som er urimelige mot dem, ødelegge mulighetene til å bli den viktige voksne som elevene ønsker at de skal være” (Damsgaard, 2007, s. 28). Overland og Nordahl (2013) forklarer at elever med dårlige relasjoner til lærerne sine, opplever ofte å ha mindre gode forhold til medelever. De peker på at disse elevene har mindre venner, opplever seg selv som lite sosialt attraktive og dermed føler seg mer ensomme og isolerte i skolesammenhenger. Videre vet man at det å ha positive relasjoner med jevnaldrende er vesentlig og kan virke som en beskyttelsesfaktor for elevene. Dermed vil dårlige relasjoner med lærerne kunne påvirke elevens skolesituasjon i negativ retning (Overland & Nordahl, 2013). For elever med mye ugyltig fravær kan svak tilknytning til mennesker i skolen øke motstanden for å gå på skolen ytterligere. Opplever ikke elevene å ha noen forpliktelse i skolen, vil de heller ikke oppleve å ha en sterk grunn til å gå dit (Overland & Nordahl, 2013).

#### **4.2.5 Humor**

Det å være i stand til å forstå elevene på deres premisser bekreftes av informantene som viktig da de ønsker at lærerne er mer åpne og imøtekommende. Flere av informantene peker på at en god lærer bruker humor som hjelpemiddel for å gjøre undervisningen mer interessant.

*En god lærer gjør timen morsom, tuller med elevene og sånn.*

Flere forskere er enige i at humor er vesentlig for å skape en god og avslappet atmosfære (Damsgaard, 2007; Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005). Videre kan humor være med på å danne et grunnlag for god kommunikasjon og positive relasjoner (Drugli, 2012). Selv om man ønsker en god og avslappet atmosfære i klasserommet, må man balansere det slik at elevene ikke oppfatter humoren som at læreren tar lett på ting (Ogden, 2009).

*En god lærer er liksom mer sånn ungdomslig og kan tulle litt, men kan være streng og seriøs på samme måte som han kan tulle.*

Det at en lærer er ungdomslig kan muligens sammenlignes med å være ung til sinns. Forsøke å holde seg litt oppdatert innenfor ting som er viktig i livsverdenen til de man underviser. På den måten har man flere felles tema å snakke om, som kan danne grunnlaget for en god relasjon. Samtidig kan det tolkes som viktig at læreren evner å vise den motsatte siden også. Man kan påpeke hvor viktig det er å kjenne elevene godt for å vite når man kan holde en lett humoristisk stemning og når elevene trenger at man har en mer alvorlig tone.

Nordahl et al. (2005) bekrefter at humor er et virkemiddel en lærer absolutt bør benytte seg av, ettersom de fleste har god humoristisk sans. Lærerens energi og humør kan smitte over på elevene, men lærerne må være påpasselige med at noen kan oppleve ironi eller annen form for humor som krenkende. ”Det er den form for humor som skaper en trygg og varm atmosfære, [...] som er den viktigste i skolesammenheng. Den frisker opp tilværelsen og letter læringen for mange, fordi det som foregår blir mer lystbetont” (Damsgaard, 2007, s. 37). Informantene mener læreren bør være positiv, men samtidig inneha evnen til å være seriøs. For to av informantene var det viktig at man kan diskutere med lærerne uten at de blir sure, irriterte eller oppgitte. ”For at elevene skal få lyst til å etablere en nær relasjon til læreren, og få respekt for vedkommende på en positiv måte, må læreren være i stand til å kunne kontrollere egen negative atferd og uhensiktsmessige responser overfor elevene” (Drugli, 2012, s. 54-55).

#### **4.2.6 Mindre emosjonell støtte i videregående skole**

Flere informanter gjentar at det viktigste er at lærerne bryr seg, da jeg spør hvordan lærerne kan øke deres motivasjon for skolearbeid. Federici og Skaalvik (2013) peker på forskning som har funnet at elevene opplever støtten de får fra lærerne som synkende i takt med økende alder. ”Tendensen er med andre ord at jo eldre elevene blir, desto mindre opplever de å få anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne” (Federici & Skaalvik, 2013, s. 60).

*Læreren skal være snill, høre på deg og bry seg om deg. Ikke noe mer enn det.*

At elevene vektlegger en lærer som bryr seg som mulighet for å øke deres motivasjon, kan tolkes som Federici og Skaalvik (2013) beskriver, at støtten elevene er vant med fra grunnskolen er synkende i videregående skole. En informant beskriver manglende lærerstøtte:



*Det har jeg faktisk tenkt veldig mye på, for jeg hadde en lærer i fjor som jeg ble veldig glad i. Også skulle jeg ikke ha han i år, og det var helt krise!*

Datamaterialet poengterer også at denne manglende støtten kan påvirke elevenes ugyldige fravær i negativ retning. Elevene opplever et mer åpent miljø på videregående skole, hvor man må være mer selvstendig og man får mindre lærerstøtte. Det kan være en medvirkende faktor til at elever opplever mindre motivasjon med økende alder (Katz et al., 2009).

Samtidig beskriver som nevnt informantene at lærerne og skolen ikke er årsak til at de har lav motivasjon. Selv om informantene påpeker andre faktorer som årsak til lav motivasjon, viser datamaterialet klart at informantene mener lærerne kan medvirke til at de får økt motivasjon. En informant beskrev hvordan læreren påvirker motivasjonen:

*Jeg får angst hvis jeg går på skolen, og jeg får angst hvis jeg ikke går på skolen. Det kommer så veldig an på dagsformen. Jeg var veldig redd for at kontaktlæreren min skulle tro jeg var en sånn skulkeelev, som bare driter i å komme på skolen for å gjøre alt annet. Men det tror han ikke i det hele tatt fordi han kjenner meg og det er godt å vite. Jeg blir bare så superstressa av å ikke ane hva jeg skal gjøre resten av livet. Det er vanskelig å ha motivasjon når du ikke aner hva du har lyst til.*

Ungdomstiden er for mange en fase med muligheter, men det er også en tid i livet hvor mange er spesielt sårbare (Berg, 2005). Federici og Skaalvik (2013) støtter dette da de peker på ungdomstiden som en fase hvor man går gjennom mange endringer. Samtidig blir lærestoffet mer krevende og man kan få en mer realistisk oppfatning og vurdering av egne ferdigheter. Dette kan resultere i et økende behov for støtte ettersom ungdommen muligens er mer usikker på seg selv (Federici & Skaalvik, 2013). I tillegg fant Gagné og Deci (2005) gjennom omfattende forskning at sosial støtte og tilhørighet er ytterst viktig for elevers motivasjon og prestasjoner uavhengig av alder.

Sosial støtte kommer frem som viktig i datamaterialet. Spørsmålet blir hvor mye man kan redusere ugyldig fravær med et økt fokus på sosial støtte, når informantene påpeker at årsakene ligger utenfor skolen? Det kan tenkes at noe ugyldig fravær ville informantene fortsatt ha, men datamaterialet indikerer at læreren kan redusere forekomsten av ugyldig fravær ved å fokusere på faktorer som; anerkjennelse, støtte, bry seg, prioritere oppbygningen av gode relasjoner, skape tillitsforhold og bruke humor i undervisningen.

#### **4.2.7 Psykisk helse**

I tillegg kan det tenkes at mer kunnskap om psykisk helse i videregående opplæring ville gitt et større grunnlag for å forstå elevene. Det å beholde elevene med mye ugyldig fravær i opplæringen er viktig. Rapporten *Utsatte grupper og psykisk helse* av Myklestad et al. (2008) viser at utdanning er en viktig faktor for opprettholdelsen av god helse, mens det samtidig er en viktig faktor for videre yrkesliv. Det å være en del av en utsatt gruppe som elever med mye ugyldig fravær er, kan utgjøre risiko for psykiske plager og lidelser (Myklestad et al., 2008). Berg (2005) peker på at det er vanskelig å se i skolens styringsdokumenter hvordan skolen skal bidra til en god psykisk helseutvikling. Videre mener hun at hvis dette hadde blitt tatt på alvor ville det vært tydeligere gjenspeilet i lov og lærerplan. Slik det er nå er for mye lagt opp til tilfeldighetene ved at området privatiseres. Det vil si at det blir et problem for den enkelte elev og den enkelte lærer som muligens ser at eleven lider og tar tak i problemet (Berg, 2005). ”Han eller hun må prøve å møte elevens behov for hjelp uten å ha skolen som system i ryggen, i den forstand at skolen ikke har et bevisst og avklart forhold til og en plan for målrettet forebyggende psykisk helsearbeid” (s. 52). Å forbedre elevers psykiske helse kan bidra til å styrke deres forutsetninger for å tåle livets påkjenninger. Forskning peker på utdanning som medvirkende faktor til opprettholdelsen av god helse (Myklestad et al., 2008). Derfor kan elever med mye ugyldig fravær stå i fare for å utvikle psykiske lidelser og plager (Berg, 2005).

Pedersen (2003) peker på at kreativiteten ofte settes på prøve hvis man opplever dagen som litt *brattere* enn ellers. Han viser til reklamebedriften McCann som har hatt stor nytte av å bruke mer tid og penger på å forbedre de ansatte sin psykiske helse. Bedriften har psykologtilbud som sitt tyngste tiltak, samt flere andre aktiviteter som skal bedre den psykiske helsen til de ansatte. Ønsket med tiltakene er at de skal utgjør en forskjell i trivselen, noe resultatene fra interne undersøkelser også tyder på at de gjør (Pedersen, 2003). Spørsmålet blir om vi ikke skulle ha lært fra arbeidslivet og jobbet mer med å styrke elevenes psykiske helse for å øke deres motivasjon?

#### **4.2.8 Elevene gir tilbake**

Informantene poengterte at de gir tilbake i form av oppmøte, større engasjement og respekt i timene til de lærerne som støttet dem, viste at de bryr seg og var forståelsesfulle i møtet med dem.

*Plutselig i fjor skulle vi se på en film som hadde med faget å gjøre, så laget læreren guacamole og hadde med nachos. Man må ikke ha med mat for å være flink, men det blir mye morsommere hvis lærerne liksom er på bølgelengde med deg da, på en måte.*

Det kan tolkes som at informanten setter pris på differensiert undervisning med overraskende innspill. Igjen fremkommer det som positivt for elevene at læreren forsøker å være mer på bølgelengde med dem. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål om informanten trodde denne behandlingen var spesiell for denne klassen:

*Man må på en måte gjøre seg fortjent til det da, men hvis lærerne gjør noe sånt så vil jo elevene gi noe tilbake også. Jeg merker forskjell, for jeg har kjempe respekt for de lærerne, jeg går heller til dem å forteller noe enn til mange andre.*

Det kan vurderes at lærerens væremåte har en klar sammenheng med hvordan elevene forholder seg til læreren. Man kan også si at de lærerne som kun viser elevene at de er der for å undervise i faget for så å gå videre til det neste de skal gjøre, vil bli lite viktige i livene til elevene både menneskelig så vel som faglig (Damsgaard, 2007).

*Det er noen lærere som jeg tenker at jeg må være i timene til, selv om jeg ikke har lyst. Eller selv om jeg er sliten så tenker jeg æh... jeg vil være der.*

Da jeg spurte informantene om hvordan de mente lærerne kunne øke deres motivasjon for skolearbeid ble svarene de brukte til å beskrive den gode læreren gjentatt i stor grad. Selv om datamaterialet peker på forhold på utsiden av skolen som bakenforliggende årsak til deres ugyldige fravær, poengterer dette at lærerne har en innvirkning på oppmøtet til elevene. Her kan det tolkes som at det ligger selvmotsigende uttalelser. Som nevnt tidligere, beskrev informantene at deres ugyldige fravær ikke er avhengig av læreren. Likevel har informantene reflekterende innspill på hvordan lærerne kunne ha arbeidet for å øke motivasjonen deres. Med stort engasjement påpeker informantene at lærerne ville ha behandlet dem annerledes hvis de hadde kjent dem bedre. Det kan tolkes som at elevene på generell basis ikke ser skolen som årsaksfaktor til ugyldig fravær. Likevel kommer det fram når man går dypere inn på lærerens betydning for motivasjonen, at det finnes faktorer elevene ønsket at lærerne vektla mer. Da jeg spør om disse faktorene ville ha økt deres motivasjon, svarer informantene ja i stor grad.

## 4.3 Oppsummerende kommentar

I starten var jeg urolig for om jeg ville få tak i informanter som ønsket å åpne seg og reflektere rundt sitt ugyldige fravær og lærerne sine. Forventningsfull, men usikker kom jeg til skolen den første avtalte dagen. Jeg fortalte aktuelle informanter at synspunktene deres var viktige for prosjektet. Jeg vektla ønsket om et innblikk i deres tankegang rundt ugyldig fravær og hvordan de så for seg at lærerne kunne ha økt deres motivasjon for skolearbeid. Overraskende merket jeg en uventet pågang av elever som mer enn gjerne ønsket å fortelle om sine tanker rundt problemfeltet.

I datamaterialet antyder informantene at deres forhold til lærerne ikke er en avgjørende årsak til at de har mye ugyldig fravær. Da informantene skulle forklare hvordan læreren kunne medvirke til å øke motivasjonen, svarte flere av dem at læreren ikke hadde særlig betydning. Dette fordi årsakene til fraværet utspilte seg på utsiden av skolen. Likevel hadde informantene meninger og beskrev hvordan en god lærer burde ha arbeidet i forhold til dem. Uttalelsene kan tolkes som motstridende. Informantene mener læreren ikke kan påvirke deres ugyldige fravær, men peker samtidig på faktorer de ønsker hos læreren som vil kunne øke motivasjonen for skolearbeid. De beskriver hva som hadde vært en god lærer for dem og betydningen av støttende relasjoner trer frem som avgjørende. Ungdommene reflekterer rundt hvordan blant annet imøtekommende og forståelsesfulle lærere som viser at de bryr seg ville ha bedret deres skolehverdag og påvirket motivasjonen positivt.

Datamaterialet viser at samtlige elever hadde minst et godt forhold til en lærer eller en annen ansatt ved skolen. Kontaktlæreren fremtrer som spesielt positiv for ni av ti informanter. Disse uttalelsene kan tyde på at informantene mottar støtte og omtanke til en viss grad allerede. Likevel sliter mange elever med alt for mye ugyldig fravær. De etterlyser mer tid med de i skolen som er viktige for dem. Kan en mulig bedring på ungdommenes problematikk ligge i noe så enkelt som å gi kontaktlæreren mer rom til å være der som en signifikant person for disse elevene? Med en så stor kostnad frafall fra opplæringen utgjør for staten, ser jeg en omstrukturering i rollen til kontaktlæreren som et realistisk og gjennomførbart tiltak for å bedre elevgruppens vansker. Datamaterialet indikerer at en signifikant støttende person i skolen vil gi økt tilstedeværelse for disse informantene. Det i form av at informanten utvikler mer motivasjon for skolearbeid gjennom samtale med og støtte fra denne signifikante andre. Alternativt kunne man ha styrket helsesøsters- og sosialrådgivningens plass i videregående

skole med flere stillinger eller økte stillingsprosjenter. Dette kan gjøres da en person å snakke med, kommer tydelig til uttrykk som det ungdommene har behov for. Hvis de ikke kan snakke om ting som bekymrer eller er belastende hjemme, må skolen bli den plassen elevene henvender seg til for å få denne muligheten. Som Berg (2005) poengterer, utvikler man seg i samhandling med andre og det er i skolen disse elevene har tilhørighet og tilbringer mesteparten av sin tid, utenom i hjemmet. Informantene beskriver også videre at de mener faktorene ville ha vært fordelaktig ikke bare for dem, men også for andre elever med mye ugyldig fravær. Man kan vurdere det dithen at selv om relasjonen mellom lærer og elev muligens ikke er utslagsgivende årsak til ugyldig fravær for informantene, peker mye på at denne relasjonen kan påvirke hvorvidt fraværet eskalerer eller minsker.

Flere av informantene illustrerte hvordan de ikke får den støtten de trenger hjemmefra for å tåle livets påkjenninger og i tillegg mestre skolehverdagen. Når man blir eldre har man muligens kolleger eller andre signifikante personer å stole på og betro seg til, men i barne- og ungdomsårene burde man få denne støtten fra foreldre eller andre innad i familien. Forskning påpeker at for de elevene som ikke opplever å få denne støtten i sine omgivelser utenfor skolen, er det avgjørende å få denne støtten fra sentrale voksne i skolen (Katz et al., 2009). Det må bli lettere å be om og få hjelp. Lærere som kjenner elevene sine godt, har en større forutsetning for å forstå når elevene har behov for noe. Dermed kan man tidligere oppdage vanskene og tilpasse deretter. Samtidig kan større forståelse for psykisk helse i skolen medvirke til at terskelen for å søke hjelp blir mindre. Informantene beskriver forsiktig omstendighetene rundt hva deres vansker dreier seg om. Selv om ikke alle fortalte like åpent, kom det klart frem at samtlige problemer befant seg innenfor et personlig plan. Informantene nevner faktorer som vanskelige familieforhold og omsorgssvikt. En informant fortalte om sine foresattes rusproblemer. Noen beskrev omfattende ansvarsplikter på utsiden av skolen, mens andre slet med vansker innenfor depresjon og angstproblematikk. Jeg forstår informantene som at de ønsker omtanke fra noen. For meg kjennes det nærmest som et rop etter at noen i skolen skal bry seg om dem.

Jeg ser det som helt nødvendig at elevers psykiske helse kommer på dagsordenen og vektlegges i større grad. I datamaterialet har jeg funnet mye som omhandler psykisk helse. Selv om jeg har fordypet meg i teori om problemfeltet, finner jeg overraskende lite litteratur som om ugyldig fravær og vansker i elevenes omgivelser som kan gi dårlig psykisk helse. Flere teoretikere blant annet Killén (2009); Kvello (2007); Øverlien (2012) skriver om barn i

risikable omsorgssituasjoner, og mye av deres fokus for bedring ligger blant annet på hjelpeinstansene. Jeg kommer ikke utenom spørsmål omkring hva som kan gjøres for elevene som fortsatt er i slike sårbare situasjoner som attenåringer? Det finnes mye skrevet omkring fravær og ikke minst om det store frafallet i videregående skole, men svært lite av det jeg har funnet, tar for seg psykisk helse og elevgruppen. Boken *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen* av Berg (2005), virker å fremstå noe ensom med sitt perspektiv på hvordan bidra til å unngå at elever utvikler psykiske problemer og lidelser? Som Berg (2005) er jeg enig i at man må ha ”kunnskap om hva som kan representere en risiko for elevenes psykiske helse på skolearenaen, og arbeide for å redusere slike risikofaktorer mest mulig” (s. 81). I tillegg ser jeg denne kunnskapen som særdeles viktig også i videregående skole. Selv om elevene er i myndig alder, betyr ikke det at man automatisk kan overse dette ansvaret som lærer.

Intervjuene til undersøkelsen var ikke terapeutiske samtaler, men noen av informantenes vansker ble synlige. Det virket heller ikke som om det var terapeutiske samtaler informantene ønsket seg. Det syntes å handle om muligheten til å ha en persons fulle oppmerksomhet. En som hadde lyst til å høre på dem, som brydde seg og som de kunne reflektere sammen med. Muligens er det kanskje også lettere å reflektere over enkelte sider av livet sitt med en annen trygg voksenperson man stoler på, enn med sine foreldre eller foresatte. Det kan tenkes at det er lettere for denne voksenpersonen å være objektiv. Det kan også være godt å høre synspunktene til en annen, enn dem som står midt i vanskelighetene. Det kan bidra til å se situasjonen i et annet lys og muligens ved det, bli enklere å håndtere. Kanskje ligger en liten bit av løsningen til puslespillet om frafall i videregående skole i noe så tilsynelatende enkelt som å gi mer støtte og omtanke til elever med mye ugyldig fravær fra en som bryr seg.

## 5 Avslutning

Masterprosjektets formål har vært å belyse lærernes muligheter for å øke motivasjonen til elever med mye ugyldig fravær i yrkesfaglig videregående opplæring. Hermeneutisk spiral har vært brukt som vitenskapsteoretisk tilnærming og utgangspunkt for forståelsen. Den kvalitative undersøkelsen belyste gjennom intervjuer med ti informanter problemstillingen: *Hvordan mener elever med mye ugyldig fravær at læreren kan bidra til å øke motivasjonen for skolearbeid?*

For å finne svar på problemstillingen ble det relevant å forsøke å forstå årsakene til elevgruppens ugyldige fravær. Som forventet var årsakene mange og sammensatte. Det er bred enighet i forskning om at mye ugyldig fravær utgjør en betydelig risiko for senere frafall fra opplæringen (Markussen, 2011; Overland & Nordahl, 2013; Tangen, 2012c; Vibe et al., 2012). Flere studier peker også på at en av de sikreste forklaringene på hvorfor elever faller fra opplæringen er at de mangler betydningsfulle ferdigheter fra grunnskoleopplæringen og at disse er avgjørende for å mestre opplæringen i videregående skole (Markussen, 2011; Overland & Nordahl, 2013; Tangen, 2012c; Utdanningsdirektoratet, 2013; Vibe et al., 2012). I datamaterialet fremkom det ikke indikasjoner på at ungdommene manglet kunnskaper for å mestre opplæringen. Datamaterialet viste at elevene satte søkelyset på sosiale kunnskaper da de omtalte ønskelige kvaliteter hos lærerne. For eksempel forklarte elevene at de ønsket seg mer støttende og omtenkssomme lærere. At lærerne var faglig flinke fremkom som mindre viktig. Elevene hevdet at de trivdes på skolen og de beskrev flere gode erfaringer fra sine relasjoner med lærere. Spesielt viste de til beskrivelser som pekte på kontaktlæreren som særlig viktig. I forhold til deres egne besværligheter opplyste elevene at det ikke var på grunn av for høyt faglig nivå på skolen, men at vanskene befant seg på et personlig plan.

Gjennom ungdommenes synspunkter ble det tydelig at årsakene til deres ugyldige fravær i stor grad omhandlet vanskeligheter med forstyrrende faktorer i omgivelsene utenfor skolen. Helheten fremkom større enn enkeltdelene etter å ha sett på datamaterialet hver for seg og sammen. Faktum var at ungdommenes sårbarhet ble mer avdekket når man så helhetlig på situasjonen. Elevene forklarte at de ønsket seg lærere som hadde hatt tid til å snakke med dem og som viste at de oppriktig brydde seg. De antydte at lærerne ved å vektlegge disse kvalitetene ville ha utgjort en positiv forskjell på skolehverdagen. Gjennom disse synspunktene kan det også tenkes at motivasjonen for skolearbeidet ville ha økt.

Man kan reflektere over at prosjektets funn gjør arbeidet med tiltak for elevgruppen mer utfordrende. Hadde årsakene til elevenes ugyldige fravær handlet om at de ikke mestret det faglige, ville muligens tilretteleggingen vært enklere for lærerne. Som Manger (2012) peker på, er det enklere for lærerne å gjøre noe med faktorene som befinner seg innenfor skolens område. Problemer med denne tankegangen oppstår da studien viser at vanskene befant seg på utsiden av skolen. Hvem skal ta ansvaret for å hjelpe disse elevene? De som er over atten år og egentlig regnes som *voksne*, men som samtidig viser seg å være utrolig sårbare.

Masterprosjektet dekker ikke helheten i den komplekse virkeligheten om ugyldig fravær. Likevel gir studien noen verdifulle bidrag, selv om det fortsatt er behov for ytterligere forskning på området. Det kan argumenteres for at en bedring av elevenes psykiske helse, muligens gjennom samtale, emosjonell støtte og gode relasjoner kan være et viktig tiltak i arbeidet med å forebygge ugyldig fravær. Et annet viktig tiltak er at elevene må vite hvor de kan gå for å få den hjelpen de trenger. Mye fokus har vært på hvordan lærerne skal bedre elevgruppens motivasjon for skolearbeid. Lærerne har helt klart ikke dette ansvaret alene. Elevene har medansvar for sin egen læring og foreldrene har også et ansvar for sitt barns skolegang. For meg fremkommer det som helt tydelig at elever som ikke opplever å få støtte til å takle livets påkjenninger fra sine omgivelser utenfor skolen, må få denne i skolen. Studiens funn påpeker at elevene har behov for en kollektivt samarbeidende og støttende kultur, selv med det faktum at de er myndige og i videregående skole. Realiteten er at lærerne kan utgjøre en forskjell for denne elevgruppen, slik at de kan få utnyttet sitt potensial for læring og utvikling på best mulig måte.



# Kildeliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 448-469). Oslo: Cappelen.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, M. & Bojer, H. (1993). *Norsk samfunnsleksikon*. Oslo: Pax.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring: - Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: - Bedre læring for alle?* (s. 153-162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: BasicBooks.
- Börjesson, M. (2013). *Motivasjon, Mestring og Medfølelse: Om å samtale med tenåringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3. Utg.). London: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 220-237). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engh, K. R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: - Intensjoner og skoleutvikling*. (s. 58-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen: - betydningen for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, (nr. 1), 58-63.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, (nr. 4), 331-362.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2003). *De andre: ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ishak, A. J. (2013). *Den store elevtesten i Modum*. Hentet 10.03.14 fra <http://www.norskform.no/Temaer/Nyheter/Nytt-fra-Norsk-Form/Den-store-elevtesten-i-Modum/>
- Johansen, J. B. (2006). Det utfordrende læringsmiljøet. I J. B. Johansen, & D. Sommer (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. (s. 129-159). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 118 - 131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kaspersen, S. L., Bungum, B., Buland, T., Slettbak, R. & Ose, S. O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. Trondheim: SINTEFF Teknologi og samfunn, avd. Helse.
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2009). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78, (nr. 2), 246-267.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- Killén, K. (2009). *Sveket 1 Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* Oslo: Kommuneforlaget.
- Kristiansen, A. (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Generell del av læreplanen*. Hentet 20.11.13 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter*. (St.meld. nr. 22 2010-11). Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvælo, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 170-187). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: - Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, (nr. 4), 16-23.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring: - i Norge og andre land. *Bedre Skole*, (nr. 1), 10-15.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62, (nr. 3), 279-300.
- Mounteney, J. & Johannessen, V. (2009). *Skoleskulkundersøkelse 2008*. Bergen: Stiftelsen Bergensklinikkene.
- Myklestad, I., Rognerud, M. & Johansen, R. (2008). *Levekårsundersøkelsene 2005: Utsatte grupper og psykisk helse*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 25.11.13 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi \(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske_retningslinjer_for_samfunnsvitenskap_humaniora_juss_og_teologi_2006.pdf)
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. L. von der Lippe, & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*. (s. 107 - 121). Oslo: NOVA.

- Nordahl, T., Sørli, A. M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (1998). Hentet 28.04.14 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven+1998>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology Vol. 103*, (nr. 2), 367-382.
- Pedersen, T. (2003). Kreativitet krever trivsel. *Arbeidsmiljø og psykisk helse: - mestring og ledelse*, 30-31.
- Skårderud, F. (2008). Mentalisering: - et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den norske legeforening*, (nr. 9), 1067-1069.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken: Sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stephens, P. (2006). Å utvikle og å fremme barns prososiale atferd. I J. B. Johansen, & D. Sommer (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. (s. 73-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012a). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 152-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk: - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012c). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 645-662). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir-2-2010: - Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*. Hentet 26.03 fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-2-2010.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rundskriv: Udri-1*. Hentet 13.01.14 fra [http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsspeilet: Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Hentet 20.11.13 fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet\\_2013/US2013.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsforbundet. (2009). *Frafall fra fagopplæring: - slik yrkesfaglærere ser det*. Hentet 13.01.14 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport\\_2009\\_01.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2009_01.pdf)
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet: Sluttrapport fra prosjektet: "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*. Hentet 20.11.13 fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NIFU\\_struktur.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NIFU_struktur.pdf?epslanguage=no)
- Welstad, T. & Warp, S. (2011). *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle: Utredning av opplæringslovens kapittel 9a og behovet for å opprette et permanent elevombud*. (Bind 7/2011). Oslo: Institutt for offentlig retts skriftserie.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode: Blandingskompendium* (s. 229-248). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet: - barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, A. M. (2012). Spesialundervisning og marginalisering i videregående opplæring. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever*. (s. 150-167). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Aasheim, A. & Aarnes, H. (2014, 14 mars). Fritt frem for skulk. *Aftenposten A-Magasinet*.  
Hentet 18.03.14 fra <http://www.aftenposten.no/amagasinet/Fritt-frem-for-skulk-7501690.html#.U3s9NF7bpyQ>

# Vedlegg 1 Informasjon til skolene

## Informasjon om masterprosjektet

*”Elever med mye ugyldig fraværs synspunkter  
på motivasjon for skolearbeid”*

### Bakgrunn og formål

Jeg heter Ane Kristin Larsen og studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgave om elever i videregående skole sine synspunkter på ugyldig fravær, og hvordan de elevene mener lærerne kan bidra til å øke deres motivasjon for skolearbeid. Med begrepet ugyldig fravær sikter jeg til udokumentert fravær i form av skulking, skolevegring eller forsent- komming. Jeg vil snakke med elever som har mottatt varsel om, eller er i faresonen for at det ikke er grunnlag for karakter som følge av for mye ugyldig fravær.

Med dette informasjonsskrivet ønsker jeg tillatelse til å informere elever om masterprosjektet gjennom rådgiver ved skolen. Dette for å komme i kontakt med informanter som har meninger omkring studiens tema og som vil intervjues. Formålet med masterprosjektet er at det skal gi innsikt, kunnskap og forståelse om hvordan man kan minske forekomsten av ugyldig fravær gjennom elevens synspunkter. Hvis en elev kan tenke seg å delta i prosjektet vil han eller hun bli møtt av meg for et frivillig intervju, gjennomført etter nærmere avtale.

### Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger vil bli konfidensielt behandlet og jeg har taushetsplikt. Personopplysninger vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner. Elever som ønsker å delta, skriver under på en samtykkeerklæring for deltakelse. Samtykkeerklæringen med personopplysninger vil bli oppbevart forsvarlig innelåst og makulert når prosjekttiden er over i Juni 2014. Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis det er noen spørsmål ta gjerne kontakt med meg på telefon; 93881214 eller e-post; [ane\\_kristin@hotmail.com](mailto:ane_kristin@hotmail.com) Det opplyses om at veileder for masterstudiet er Åse Egge, hun kan kontaktes ved spørsmål på e-post; [ase.egge@vestreviken.no](mailto:ase.egge@vestreviken.no)

Vennlig hilsen

Ane Kristin Larsen

# Vedlegg 2 Informasjon til elev og samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Elever med mye ugyldig fraværs synspunkter på motivasjon for skolearbeid”*

Jeg heter Ane Kristin Larsen og studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgave om elever i videregående skole sine synspunkter på ugyldig fravær og hvordan de mener læreren kan bidra til å øke deres motivasjon for skolearbeid. Med begrepet ugyldig fravær mener jeg det å være mye borte fra skolen uten gyldig grunn. Jeg vil snakke med elever som går på yrkesfaglig utdanningsprogram og som hadde mye ugyldig fravær i høstsemesteret 2013.

Jeg ønsker å intervju deg for å høre dine synspunkter på hvordan du mener lærerne kan øke din motivasjon for skolearbeid. Målet med prosjektet er at det skal gi kunnskap og forståelse om hvordan man kan få mindre ugyldig fravær i videregående skole. Det vil ikke gi deg negative konsekvenser i forhold til skole eller undervisning å være med på dette prosjektet. Hvis du kan tenke deg å delta vil du bli møtt av meg som vil intervju deg. Intervjuet er frivillig, og vil bli gjennomført etter nærmere avtale. Intervjuet vil foregå som en uformell samtale som jeg tar opp på bånd med en lydopptaker. Det er ingen andre enn meg som skal høre gjennom intervjuet. Alle opplysninger vil bli konfidensielt behandlet og jeg har taushetsplikt. Opplysninger om deg vil gjøres anonyme slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner.

Elever som ønsker å delta, skriver under på en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen med personopplysninger vil bli oppbevart forsvarlig innelåst og den vil bli makulert når prosjekttiden er over i Juni 2014. Jeg vet ikke hvem dere er før dere eventuelt velger å ta kontakt med meg. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.



Dersom du ønsker å stille opp som informant eller om du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på telefon; 93881214 eller e-post; [ane\\_kristin@hotmail.com](mailto:ane_kristin@hotmail.com)

Det opplyses om at veileder for masterstudiet er Åse Egge, hun kan kontaktes ved spørsmål på e-post; [ase.egge@vestreviken.no](mailto:ase.egge@vestreviken.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

kryss av for ja ☐

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3 Intervjuguide

## Intervjuguide

Jeg ønsker å høre hva du mener lærerne kan gjøre for at du skal bli mer motivert for skolearbeid og få mindre ugyldig fravær.

Målet med prosjektet er at det skal gi kunnskap og forståelse om hvordan man kan få mindre ugyldig fravær i videregående skole.

**1. Hva har du lyst til å jobbe med når du er ferdig på skolen?**

- Hva er du interessert i?

**2. Kom du inn på det du ville da du søkte på videregående?**

- Tenker du at du går på riktig linje?

**3. Kommer du på noe du liker med å gå på skolen? Om det er noe spesielt som gjør at du liker noen timer bedre enn andre?**

- Er det det sosiale med venner.
- Eller er det at du lærer mye interessant.

**4. Hvordan tenker du at en god lærer bør være?**

- Hvis du ser for deg hvordan en lærer du liker er, kan du forklare meg hvordan han eller hun er?
- En som du har hatt på ungdomsskolen eller barneskolen var. Hva synes du var bra med den læreren?

**5. Jeg lurer litt på hvordan forhold du har til lærerne dine.**

- Er det stor forskjell på forholdet mellom deg og kontaktlæreren din til forholdet mellom deg og fellesfaglærerne?

**6. Tenker du at lærerne på denne skolen kjenner deg?**

- Tror du de ville tenkt annerledes på deg hvis de kjente deg bedre?

**7. Har du mindre fravær i timene til noen lærere enn andre?**

- Hva tenker du at er grunnen til det?

**8. Hva kan lærerne gjøre for at du skal trives bedre på skolen å få mindre fravær?**

- Noen elever med mye fravær har det sånn at lærerne hjelper til med ulike ting.
- Noen lærere ringer dem om morgenen sånn at de skal stå opp.
- Noen får mindre lekser, eller slipper å fremføre høyt for klassen for eksempel.

Kan levere oppgaver muntlig istedenfor skriftlig, å det gjør så de syns det er ok å møte opp til timen.

**9. Opplever du å få ros og positive tilbakemeldinger fra lærerne på skolen?**

- Alle trenger vi å blir fortalt at vi gjør noe riktig, å få ros og positive beskjeder.

**10. Hvordan reagerer lærerne på at du har mye fravær?**

- Likt/ ulikt. Er det noen eksempler du kan fortelle meg om?
- Noe de har sagt eller gjort som du enten syns var bra eller dårlig?

**11. Påvirker hvordan lærerne er mot deg om du har lyst til å fortsette å gå på skolen?**

**12. Har du noen gang fått varsel om at du ikke får karakter fordi du har for mye fravær?**

- Hvis ja, hva tenker du om det?
- Hvis nei, hadde det å fått skriftlig varsel betydd noe for deg?

**13. Hvordan ser en skoledag ut i din drømmeverden?**

- hvordan er lærerne der?

**14. Er det noe du vil legge til som jeg har glemt å spørre om helt til slutt?**

**Tusen takk for at du stilte opp på intervju for meg ☺**

# Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 18.12.2013

Vår ref: 36503 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36503</i>	<i>Elever med mye ugyldig fraværs synspunkter på motivasjon for skolearbeid</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Ane Kristin Larsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ane Kristin Larsen [ane\\_kristin@hotmail.com](mailto:ane_kristin@hotmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36503

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med ledelsen på de utvalgte skolene.

Det vil gjennomføres personlig og/eller gruppeintervju med 5-6 elever med høy forekomst av fravær. Utvalget rekrutteres via rådgivere på skolene. Potensielle deltakere mottar skriftlig informasjon om prosjektet og tar selv kontakt med studenten dersom de ønsker å delta.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Deltakere under 18 år samtykker i samråd med sine foreldre/foresatte. Det reviderte informasjonsskrivet mottatt 16.12.2013 er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det kan fremkomme opplysninger om tredjeperson (lærere) i intervjuundersøkelsen. Personvernombudet anbefaler at slike opplysninger anonymiseres fortløpende.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.